

# Entwicklung der sozialen Verantwortung<sup>1</sup>

Leonore Link und Georg Lind

## Vorwort

Die Atmosphäre der Schule und das Schulleben sind in den letzten Jahren, infolge der Debatte um die "gute Schule", wieder stärker in den Vordergrund getreten (Schirp 1987; Steffens & Bargel 1988). Zur Zeit wird in Nordrhein-Westfalen ein pädagogisches Erprobungsprojekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES-Projekt) mit dem Ziel der Verbesserung des Schullebens unternommen. Im Mittelpunkt dieses Projekts steht die Förderung der "moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit". Die Schüler sollen Gelegenheiten erhalten, jene Fähigkeiten zu entwickeln, die sie brauchen, um an demokratischen Entscheidungsprozessen teilhaben und Verantwortung für soziale Positionen und Aufgaben übernehmen zu können, daß die Schule hierfür einen Auftrag hat, steht außer Zweifel; sie hat ihn in Form der politischen Gemeinschaftskunde auch offiziell in ihr Programm aufgenommen. Noch wenig genutzt hingegen hat sie jene Möglichkeiten zur praktischen Übung und Entwicklung moralisch-demokratischer Fähigkeiten, die sich durch das Zusammenleben in der Schule ergeben. Zur Erkundung solcher Möglichkeiten hat der Kultusminister von NW, Hans Schwier, 1985 im Anschluß an eine Fachtagung über Moralerziehung mit Lawrence Kohlberg das Projekt "Demokratie und Erziehung in der Schule" (DES) angeregt. Er hat dem Projekt die Aufgabe gestellt, Kohlbergs Theorie der moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit und die Förderung dieser Fähigkeit durch die Gestaltung des Schullebens als eine "Gerechte Gemeinschaft" auf ihre pädagogisch-praktische Tauglichkeit für Schulen unseres Landes hin zu überprüfen und weiter zu entwickeln - nicht zuletzt in der Absicht, auf dieser Grundlage Empfehlungen für eine innere Neugestaltung der Schule zu erhalten (siehe die Beiträge in Lind & Raschert 1987). Nach einer zweijährigen Vorbereitung durch den Wissenschaftlichen Beirat hat das Projekt unter der pädagogischen Leitung von Prof. Fritz Oser (Universität Fribourg, Schweiz), Prof. Karl-Heinz Dickopp (Universität Hagen) und Dr. Heinz Schirp (Soest) Ende 1987 mit seiner praktischen Arbeit an drei Schulen in Langen-

---

<sup>1</sup> Dieses Manuskript ist eine unvollständige Rekonstruktion des ursprünglichen Manuskripts (Link & Lind, 1988), das nur in elektronischer Form existierte, aber bei einem Computerabsturz stark beschädigt wurde. Der meiste Text konnte gerettet werden, aber alle Tabellen und Graphiken gingen verloren. Aktuelle Literatur zu diesem Thema kann über diese Webseite bezogen werden: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

feld, Hameln und Dören begonnen. Diese Arbeiten werden vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest betreut und koordiniert.

Um den Beirat bei der Erarbeitung einer abschließenden Empfehlung zu unterstützen, hat der Kultusminister mich mit der sozialwissenschaftlich-empirischen Begleitung dieser schulpraktischen Erprobung beauftragt. Die Entwicklung und Überprüfung der hierfür notwendigen Meß- und Erhebungsinstrumente, vor allem des "Moralische-Atmosphäre-Fragebogens" (MAF) ist jetzt abgeschlossen. In einem ersten Schritt wurden - beraten durch Lawrence Kohlberg, Ann Higgins und Clark Power - der methodologische Rahmen und die Inhalte des Moralische Atmosphäre Fragebogens erarbeitet. Im Mittelpunkt stand dabei das Kriterium der Transparenz oder "kommunikativen Validität". Kommunikative Validität meint die Forderung, daß ein Instrument zur Erfassung der moralischen Atmosphäre selbst dem moralischen Gebot des gerechten Dialogs (zwischen Wissenschaft und Praxis) entsprechen muß. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden anlässlich der Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) im September 1986 in Fribourg vorgetragen (Lind & Link 1986). In einem zweiten Schritt wurde eine empirische Studie zur moralisch-demokratischen Atmosphäre in der Schule durchgeführt. Daran nahmen Schüler in vier Schulen teil.

In dem hier vorgelegten, ersten Band unserer Studien zur moralisch-demokratischen Urteilsfähigkeit wird über den Teil der Studie berichtet, der sich mit dem Konzept der Verantwortung bzw. dem Verantwortungsurteil und seiner Erfassung mittels Fragebogen befaßt. Der zweite Band wird der moralischen Atmosphäre in der Schule und den Ergebnissen aus den übrigen Teilen des MAF gewidmet werden. Der Moralische Atmosphäre-Fragebogen ist von Lehrern wie von Schülern als Teil eines Gesprächs über interessante (und in ihren Schulen selten besprochene) Themen verstanden worden und nicht als ein Stück "fremde" Wissenschaft. Die Lehrer zeigten sich angetan von der Offenheit der Schüler in den daran anschließenden Unterrichtsgesprächen. Man darf dies als ein Hinweis dafür werten, daß, wie von uns erhofft, der Fragebogen auch als Unterrichtsmaterial seinen Wert hat. Ich möchte allen Kollegen, Freunden, Lehrern und Schülern danken, die mitgearbeitet, diese Arbeit kommentiert und mit viel Interesse begleitet haben. Besonders danken möchte ich Leonore Link, die bei dieser Untersuchung von Anfang an mitgearbeitet und den vorliegenden Bericht als Erstautor verfaßt hat.

Georg Lind, Konstanz, im Mai 1988

## Zusammenfassung

"Bernd ist ein wenig beliebter Mitschüler und hat in der Klasse keine Freunde. Es besteht die Gefahr, daß er die Klasse wiederholen muß. Der Lehrer bittet die Klasse, Bernd beim Lernen zu helfen, damit er das Klassenziel erreicht." Diese Situation steht im Mittelpunkt der Befragung von Schülern und Schülerinnen über Verantwortung im Schulalltag, über die wir hier berichten. Wir wollten wissen, ob die Schüler sich für einen Mitschüler verantwortlich fühlen (auch wenn dieser unbeliebt ist) und wie sie darüber urteilen. Clark Power, Ann Higgins und Lawrence Kohlberg haben auf der Grundlage der "Kognitiven Entwicklungstheorie" die These vertreten, wonach es qualitativ verschiedene Modi der Verantwortung gibt und Verantwortung, ähnlich wie andere Fähigkeiten, sich entwickeln muß.

Diese Untersuchung widmet sich drei Fragen: (1) Handelt es sich bei diesen Modi der Verantwortung um ein entwicklungspsychologisches Konzept? (2) Sind die Modi der Verantwortung abhängig von entwicklungsrelevanten Merkmalen wie Alter und Bildungsniveau? (3) Und schließlich, hängt der kognitive Aspekt des Verantwortungsurteils mit bestimmten Handlungen und Entscheidungstendenzen der Schüler zusammen?

An der Befragung nahmen 219 männliche (40%) und weibliche (60%) Schüler der Jahrgänge 9 bis 12 aus zwei Gymnasien, einer Hauptschule und einer Berufsschule teil. Die Schüler wurden von ihren Lehrern klassenweise mit dem Moralische Atmosphäre Fragebogen (MAF) befragt, der u.a. die Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) enthielt. Zudem wurde der Moralische Urteil Test (MUT) vorgegeben. Es gab keine Ausfälle. Manche Klassen haben die Befragung zum Ausgangspunkt für ein Unterrichtsgespräch genommen. Die Befunde im Einzelnen: (1) Bei der Beurteilung von Argumenten zu der oben geschilderten Situation (soll man Bernd helfen) orientieren sich die Schüler merklich an dem Modus der Verantwortung, der durch die ausgedrückt wird; ihr Urteil ist nicht, wie man vermuten könnte, allein von ihrer Einstellung zum gewünschten Verhalten abhängig. Schüler sind also durchaus sensibel für unterschiedliche Modi der Verantwortung, auch wenn diese in der Konsequenz ihrer Meinung im konkreten Fall entgegenstehen. Wenn man die Modi danach ordnet, welcher weniger und welcher mehr präferiert wird, dann zeigt sich auch, daß die Schüler durchaus zwischen den qualitativen Unterschieden zu differenzieren wissen. Einige Modi fügen sich jedoch nicht in die entwicklungstheoretisch postulierte Rangreihe. Dies wird statistisch beschrieben durch eine Varianzanalyse, die ergibt, daß der lineare Anstieg der Präferenz von

Modus "1" bis "4" signifikant ist, aber ebenso der Trend dritter Ordnung. Pro- und Con-Argumente werden von den Schülern zwar in ähnlicher Weise, aber nicht strukturgleich beurteilt. (2) Der kognitive Aspekt des Verantwortungsurteils ist, im Gegensatz zum moralischen Urteil, nur in einem sehr geringen Grad vom Alter und vom Bildungsniveau abhängig. Aber ebensowenig gibt es einen Zusammenhang mit dem Geschlecht oder der Gruppenzugehörigkeit. Das Geschlecht korreliert jedoch mit der Bereitschaft, sich für die eigene Meinung in einer Diskussion von Argumenten (für und gegen Helfen) zu engagieren.

(3) Zwischen Verantwortungsurteil und Handeln der Schüler bestehen durchaus einige interessante, wenn auch überraschende Zusammenhänge. Die Schüler, die sich am wenigsten dafür verantwortlich fühlten, daß Bernd die Klasse wiederholen muß, orientieren sich bei der Beurteilung der Argumente (für und gegen Bernd helfen) am stärksten an den Modi der Verantwortung. Auch gerade die (wenigen) Schüler, die nicht über das Bernd-Problem diskutieren wollten, zeigen die höheren Strukturwerte, ebenso wie die, die nicht wissen, ob sie einem Mitschüler wie Bernd selbst helfen würden. Möglicherweise hat dies etwas mit der vorgegebenen Situation zu tun. Denn der (für die demokratische Atmosphäre einer Schule bedeutsamen) Frage, ob man alle Schüler bei wichtigen Fragen mitentscheiden lassen sollte, stimmten eher jene zu, die sich am stärksten am Verantwortungsmodus orientierten. Es ergaben sich deutliche Hinweise, daß auch die Verantwortung eine kognitiv-strukturelle Komponente hat, und daß diese im Zusammenhang mit dem Verhalten von Schülern und dem Schulleben steht. Diese Entwicklungsfähigkeit der Verantwortung bedeutet Chance und Aufgabe für die Schule, geeignete pädagogische Methoden für deren Förderung zu schaffen und zu erproben.

Gleichwohl zeigt sich beim Vergleich zum moralischen Urteil, daß der Nachweis einer Entwicklungslogik nicht vollständig gelungen ist und der Begriff der Verantwortung noch weiterer Ausarbeitung und Präzisierung bedarf. Einige Vorschläge hierzu werden am Schluß dieser Untersuchung diskutiert.

## 1. Einleitung

### 1.1 Soziale Verantwortung im Schulleben

Verantwortung und Verantwortlichkeit sind Begriffe, die uns vor allem in der Rechtsprechung und in der Philosophie, aber auch in der Pädagogik begegnen. Jemand trage Verantwortung für seine Tat, sagt der Jurist. Von der Verantwortung für das Leben auf dieser Erde spricht der Moralphilosoph. In der Erziehung geht es oft um die Bindung an soziale Normen und Erwartungen, wenn von Verantwortung die Rede ist. So wird von einem verantwortlichen Schüler erwartet, daß er sich gemäß den Regeln (die andere für ihn aufgestellt haben) verhält. Freiheiten können den Schülern, so wird oft argumentiert, nur in dem Maße geßwährt werden, wie sie sich als verantwortungsbewußt erweisen, also geltende Regeln strikt einhalten. Oder dem Schüler, der Schülerin wird, nach anderer Ansicht, gezielt Verantwortung übertragen, damit er oder sie sich ihrer würdig erweist und dadurch moralisch reifen kann. Zur Verantwortung als Aufgabe moralischer Erziehung vgl. auch Dickopp (1983) und Oser (1988).

1. Ist eine (theoretisch begründete) entwicklungslogische Ordnung der Modi der Verantwortung nachweisbar, oder handelt es sich um nebeneinander bestehende Verantwortungstypen?
2. Gibt es einen systematischen Zusammenhang zwischen dem 'Modus der Verantwortung' und entwicklungslogisch bedeutsamen Variablen wie beispielsweise Alter und Bildungsniveau, oder können bestehende Unterschiede ebenso gut oder besser durch entwicklungsneutrale Variablen wie etwa Geschlecht und Klassenzugehörigkeit erklärt werden?
3. Lassen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen den strukturellen Maßen der Verantwortungsurteile und prosozialen und demokratischen Handlungen finden? Am Schluß dieser Arbeit soll diskutiert werden, ob und inwiefern das Konzept 'Verantwortung' eine für den pädagogischen Alltag brauchbare Kategorie und als Kriterium zur Evaluation moralisch-kognitiver Fördermaßnahmen geeignet ist.

## 1.2 Entwicklung von Verantwortung und Moralurteil im schulischen Kontext

Die Rolle der Umwelt in der moralisch-kognitiven Entwicklung blieb lange beschränkt auf den Rang einer erkenntnistheoretischen Setzung (Piaget 1973; Kohlberg 1958, 1974). In seiner Dissertation und den daran anschließenden Arbeiten konzentrierte sich Kohlberg noch ganz auf die individuellen Aspekte der Moralität. Ihn interessierte die Transformation und Entwicklung jener gedanklichen Strukturen, die, unterschiedlichen Moralphilosophien vergleichbar, die Verarbeitung und Lösung sozial-moralischer Konfliktsituationen leiten. Mit der Vorgabe hypothetischer Dilemmas und der Betonung normativer Aspekte versucht er dabei bewußt, die situativen Handlungsbedingungen konstant zu halten (Kohlberg 1958; 1974). Dies änderte sich in dem Maße, wie Kohlbergs Ansatz über eine reine deskriptive Erfassung unterschiedlicher moralischer Urteilsformen und ihrer entwicklungslogischen Abfolge hinausgehend zur normativen Grundlage für pädagogische Maßnahmen wurde (Berghaus 1983). Auch das Problem des Auseinanderklaffens von Urteilen und Handeln unter "natürlichen" Bedingungen lenkte die Aufmerksamkeit der Forschung auf die Strukturen der sozialen Umwelt (Oser 1981; 1983). Das Gesamt der in diesem Zusammenhang wirksam werdenden Merkmale des sozialen Kontextes bezeichnen Kohlberg und die mit ihm zusammenarbeitenden Pädagogen als die 'moralische Atmosphäre' einer Institution (Higgins, Power & Kohlberg 1984). Die moralische Atmosphäre umfaßt im wesentlichen zwei Dimensionen, von denen angenommen wird, daß sie für die moralische Entwicklung entscheidend sind, nämlich Gemeinschaft und Gerechtigkeit:

"1. Die Gelegenheiten, in die Rolle anderer Personen zu schlüpfen und die Dinge aus ihrer Sicht zu sehen. Dies steht in Bezug zu dem Umfang an sozialer Interaktion und Kommunikation, an der sich das Kind beteiligt. 2. Die Gerechtigkeitsstruktur der Umwelt oder Institution, das heißt die wahrgenommenen Regeln und Prinzipien für die Verteilung von Belohnung und Strafe, von Verantwortung und Privilegien unter den Mitgliedern [der Gemeinschaft]." (Kleinberger 1982, S. 154, unsere Übersetzung)

Die Fähigkeit, in zwischenmenschlichen Beziehungen von der eigenen Sichtweise der Situation abzusehen und die Perspektive der anderen Beteiligten einnehmen zu können, ist, so die Annahme der Kognitiven Entwicklungstheorie, eine notwendige kognitive Voraussetzung für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit. Aus diesem Grunde stellt die Ermöglichung kognitiver Rollenübernahme durch das

soziale Umfeld eine wichtige Einflußgröße dar. Demgegenüber ist die wachsende Anerkennung der Bedeutung von Strukturmerkmalen sozialer Institutionen eher das Ergebnis praktischer Erfahrungen mit entsprechenden pädagogischen Interventionsprogrammen. Eines der ersten wurde Anfang der 70er Jahre von Scharf und Hickey als Teil der Resozialisierung jugendlicher Straftäter durchgeführt. Anfänglich bestand es lediglich aus der Diskussion moralisch bedeutsamer, hypothetischer und realer Konfliktsituationen. Dabei fiel auf, daß selbst Personen, die in hypothetischen Situationen auf konventioneller Ebene argumentierten, ihre tatsächlichen Interaktionen im Strafvollzug nach präkonventionellen Überlegungen ausrichteten. So war beispielsweise der Umgang mit dem Aufsichtspersonal bestimmt durch die Vermeidung von Sanktionen und der zwischen den Insassen durch eine Art instrumenteller Austausch-gerechtigkeit. Dies war ein erster Hinweis auf die Wirkung institutionell vorgegebener Rahmenbedingungen, die vermittelt über ihre Wahrnehmung durch die betroffenen Personen, die Interaktionsformen regeln (Kohlberg, Scharf & Hickey 1978).

Ein weiterer wichtiger Schritt für die Entwicklung des Konzepts der moralischen Atmosphäre bildete Kohlbergs Beschäftigung mit dem, was Jackson (1968) als den verdeckten Lehrplan der Schule (hidden curriculum) bezeichnet hatte. Damit sind jene meist unausgesprochenen Verhaltensregeln gemeint, die von den Schülern neben dem offiziellen Stoff gelernt und beachtet werden müssen. Kohlberg und Wasserman schreiben hierzu:

"Gemäß unserer Auffassung kann der moralischen Atmosphäre, die durch den verdeckten Lehrplan erzeugt wird, selbst eine [Moral-] Stufe zugewiesen werden. Der verdeckte Lehrplan bezieht sich auf unausgesprochene Werte, herrschenden Belohnungen, Disziplin, Benotung und Lehrer-Schüler-Interaktionen in der Schule."  
(Kohlberg & Wasserman 1980, S. 559, unsere Übersetzung.)

Im Kontext direkter Interaktionen ist es zunächst die Persönlichkeit des Lehrers, sein "Ethos", d.h. die Konsistenz, mit der er sein Verhalten an moralischen Werten ausrichtet, und seine darauf bezogenen Erziehungsvorstellungen, die das Klima des Unterrichts bestimmen (Kohlberg 1978b). Der Handlungsspielraum des Pädagogen wird dabei seinerseits durch jene übergeordnete Wertestruktur begrenzt, die durch die gesellschaftliche Funktion der Institution Schule und ihre spezifische Organisationsform festgelegt ist. Das Ausmaß der durch sie realisierten Gerechtigkeit und die Achtung vor der Person des Einzelnen kennzeichnet die Gesamtatmosphäre, das

Ethos einer Schule. Neben der institutionellen Struktur und dem "moralischen Charakter" des Lehrers hängt das soziale Klima einer Klasse von dem Ausmaß und der Qualität der Interaktionen zwischen den Schülern und der sie leitenden Normen und Werte ab. Die Kontakte zwischen den Schülern sind durch die schulischen Anforderungen geprägt, aber auch durch Freundschaftsbeziehungen und Erfahrungen außerhalb der Schule (Keller & Edelstein, 1986). Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schüler, das Vertrauen, das sie sich untereinander entgegenbringen, Solidarität und Kooperationsbereitschaft sollen dabei Bedingungen für eine funktionierende Gemeinschaft und die Realisierung moralischen Handelns sein (zur Theorie siehe Durkheim 1984; Higgins 1987a; Power 1979; 1983; Wallwork 1985. Für empirische Arbeiten: Fuchs et al. 1986; Snarey, Reimer & Kohlberg 1985.)

Als (komplexe) Determinante des sozialen Kontextes beeinflusst die moralische Atmosphäre die individuelle kognitive Entwicklung im Bereich sozialen Lernens. Ihre genaue Bedeutung wird jedoch erst auf dem Hintergrund jener normativen Idealvorstellungen demokratischer Organisationsformen verständlich, die der Kohlbergschen Idee einer Gerechten Gemeinschaft (just community) zugrunde liegen (Kohlberg 1981a; 1981b; 1981f; 1987b; Oser 1988). Bei der Gerechte Gemeinschaft-Schule gilt der partizipatorische Aufbau als eine notwendige Bedingung für die Ausbildung reifer moralischer Urteilsstrukturen und entsprechender Handlungsweisen. Alle Belange, die für das Zusammenleben in der Schule bedeutsam sind, sollen von Lehrern und Schülern gemeinsam geregelt werden.<sup>2</sup>

Kohlberg und seine Mitarbeiter haben versucht, dies in den von ihnen betreuten Schulversuchen zu verwirklichen. Die Vollversammlung von Lehrern und Schülern, bei der jeder Teilnehmer das gleiche Stimmrecht hat, hat weitgehende Rechte darüber zu bestimmen, was an der Schule erlaubt und verboten sein soll, was bei Regelverstößen zu geschehen hat, und wie der Unterricht zu gestalten ist. Die Schüler haben so die Möglichkeit, ihren sozialen Lebensraum effektiv mitzugestalten. Neben dem Bewußtsein eigener Handlungsfähigkeit, lernen sie damit auch, sich mitverantwortlich für die Gemeinschaft zu fühlen (Nunner-Winkler 1987). Die gemeinsame Diskussion über auftretende Interessenkonflikte und das Bemühen, diese möglichst

---

<sup>2</sup> Obwohl Kohlberg keine Einschränkung dieses Partizipationsprinzips formuliert hat, läßt sich in seiner Arbeit in den Schulen erkennen, daß er die Frage der richtigen "Dosierung" der Übertragung von Verantwortung auf Schüler als eine wichtige pädagogische Aufgabe angesehen hat.



gerecht und für alle Beteiligten akzeptabel zu lösen, bietet darüber hinaus vielfache Möglichkeiten zur Rollenübernahme und soll so die Ausbildung einer toleranten Grundhaltung gegenüber anderen fördern.<sup>3</sup>

Im Rahmen des just community-Ansatzes werden moralische Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein einerseits als Effekte eines von Partizipationsmöglichkeiten getragenen Schullebens aufgefaßt (Oser 1988, S. 10), andererseits können sie auch als wesentliche Bedingungen für das Funktionieren demokratischer Gemeinschaftsformen gelten. In beiden Fällen sind sie ein zentrales Kriterium für die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen zur Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen und fairer Interaktionen (Lind 1987).

### 1.3 Modi der Verantwortung<sup>4</sup>

In Rahmen der Kognitiven Entwicklungstheorie hat der Begriff 'Verantwortung' eine spezifische Bedeutung, die gegenüber alltäglichen und gängigen psychologischen und philosophischen Verwendungsweisen abzugrenzen ist. Wenn im Alltag von personaler Verantwortung gesprochen wird, so geschieht dies zumeist auf dem Hintergrund anderer Sinn- und Deutungszusammenhänge. Zum einen wird mit Verantwortung Bezug genommen auf die unterschiedlichen Konsequenzen von Handlungen (Helkama 1981), zum anderen auf Verpflichtungen gegenüber der Durchführung übernommener Arbeiten oder gegenüber Personen, die in der einen oder anderen Weise von einem abhängig sind, z.B. unmündige Kinder (vgl. Blasi 1986, Dalbert 1980). Gemeinsam ist diesen Bedeutungen der - zumeist implizite - Rekurs auf bestimmte Fähigkeiten und Wissen auf Seiten desjenigen, der bei negativen Folgen zur Verantwortung gezogen wird (Metzger 1981). Explizit kommt dies z.B. bei juristischen Problemen wie Strafmündigkeit und Zurechnungsfähigkeit zum Ausdruck.

Die Zuschreibung von Verantwortung für Handlungsfolgen wurde in der Psychologie schon in den dreißiger Jahren untersucht (Heider 1977; Piaget 1973) und hat seitdem

---

<sup>3</sup> Siehe Haan, Smith & Block 1977; Hersh & Paolitto 1978; Kohlberg 1978a; 1981e; Kohlberg, Kaufmann, Scharf & Hickey 1975; Kohlberg, Wasserman & Richardson 1978; Lickona 1981; Power & Higgins 1981; Wasserman 1976.

<sup>4</sup> Den von Kohlberg, Higgins und Power benutzten Begriff "stages" [of responsibility] haben wir mit "Modi" nicht nur deshalb übersetzt, weil die Frage, ob es sich hierbei um Entwicklungsstufen handelt, empirisch und theoretisch noch zu begründen ist. Damit soll auch die Unterscheidung zu den Stufen der Moral erleichtern.

zahlreiche Forschungsarbeiten veranlaßt. Im Mittelpunkt standen dabei Fragen nach entwicklungspsychologischen Veränderungen hinsichtlich der Berücksichtigung der Intentionen des Handelnden und unterschiedlichen situativen Bedingungen.<sup>5</sup>

Eine andere Bedeutung hat der Begriff im Rahmen der sozialpsychologischen Forschung zu Bedingungen zwischenmenschlicher Hilfsbereitschaft. Das Gefühl personaler Verantwortung hat hier den Status einer unabhängigen Variable für die Ausführung prosozialen Verhaltens.<sup>6</sup>

Weitere Verwendungsweisen des Begriffs der Verantwortung reichen von der Bestimmung als ein Entwicklungsziel im Sinne autonomer Handlungsregulation (Kossakowski & Merker 1979) bis hin zur anthropologischen Setzung als Pendant zur Handlungsfreiheit des Menschen (Groebe 1981). Letzteres bildet auch den Gegenstand umfangreicher philosophischer Darlegungen zum Dualismus von Freiheit und Verantwortung, wie sie etwa bei Hare (1983), Höffe (1985) oder Pieper (1985) zu finden sind.

Gemeinsam ist diesen Konzepten der Verantwortung, daß sie sich entweder auf nur eine Analyseebene (Ziel vs. Bedingung), eine Perspektive (Beurteiler vs. Handelnder) und/oder eine Dimension (handlungslogisch vs. sozialmoralisch) beschränken. Demgegenüber bildet das kognitiv-strukturelle Konzept der Verantwortung, wie es vor allem von Higgins, Power und Kohlberg (1984) diskutiert wird, ein komplexes entwicklungs-psychologisches Konstrukt ab. Es hat sowohl im Rahmen einer allgemeinen Theorie der kognitiv-moralischen Entwicklung wie auch im Kontext der praktischen Erfahrungen mit dem "just community"-Ansatz in verschiedenen Schulen eine Schlüsselstellung bekommen (Anawalt 1984; Kohlberg, Levine & Hewer 1984a). Zu den theoretisch und praktisch relevanten Themen, die sich auf das Verantwortungskonzept zentral beziehen, gehören:

- das wachsende Interesse daran, wie schulbezogene, alltägliche Moralprobleme von den Schülern beurteilt und gelöst werden,
- die Suche nach den Bedingungen dafür, daß moralisches Handeln in Übereinstimmung mit dem Urteilen gebracht wird, und
- die Frage nach dem moralischen Prinzip der 'Sorge für das Wohlergehen anderer', das Kant als 'unvollkommene', aber 'verdienstliche' Pflicht der praktischen

---

<sup>5</sup> Vgl. Berkowitz et al. 1986; Brandstätter 1981; Fishbein & Ajzen 1973; Helkama 1981; Jung 1978.

<sup>6</sup> Vgl. Bierhoff 1980; Dalbert 1980; Latané & Darley 1970; Staub 1978.

Vernunft bezeichnete, und den vollkommenen Pflichten (z.B. der Gerechtigkeit) zur Seite gestellt hatte.<sup>7</sup>

Dabei wurde der Frage nach dem Verhältnis von Urteilen und Handeln bislang die größte Bedeutung zugemessen. Clark Power hat in Anlehnung an den französischen Soziologen Emile Durkheim auf die Bedeutung der Gemeinschaft für die Ausbildung moralischen Verhaltens aufmerksam gemacht. Nach Power bewirkt die Autorität der Gruppe zunächst, daß bestehende Normen und Interaktionsregeln vom Einzelnen erlernt und beachtet werden. Durch eine positive Wertschätzung der Gemeinschaft erhalten diese ihre subjektive Verbindlichkeit. Beides zusammen bestimmt nach Power den Grad an Kollektivität, der in einer Gruppe besteht. Er kennzeichnet die intersubjektiv geteilte Gültigkeit von Normen und das Ausmaß, zu dem in einer Gruppe Gemeinschaftswerte wie Helfen, Vertrauen und Teilnahme realisiert sind (Power 1979; 1981).

Carol Gilligan betont eine von Fürsorge und Verantwortung für sich und andere getragene Moralität. Abgeleitet aus Interviewdaten von Frauen, die vor der Entscheidung einer Abtreibung standen, postulierte sie, daß es auch für diesen Bereich der Moralität eine den Kohlbergschen Stufen vergleichbare Sequenz von aufeinander folgenden Perspektiven gibt. Beginnend mit einer alleinigen Berücksichtigung eigener Bedürfnisse und Interessen wird in einem ersten Schritt von diesen abstrahiert und durch die Betonung der Verantwortung für Schwächere ersetzt, um dann letztlich im Ausgleich zwischen eigenen und fremden Ansprüchen die Form eines moralischen Prinzips anzunehmen (Gilligan 1982; 1983). Higgins, Power und Kohlberg (1984) führen jene Merkmalen auf, worin sich Handlungen, die auf einer Moralität der Fürsorge und Verantwortung gründen, von solchen unterscheiden, die Gerechtigkeit zum Kriterium haben:

- Berücksichtigung des Wohlergehens anderer, - Involviertheit des Einzelnen in konkreten Handlungsentscheidungen und den daraus entstehenden Konsequenzen,
- Betroffenheit des Selbstbildes als moralisch integere Persönlichkeit und
- intrinsisch motivierte positive Wertung von Beziehungen und Gemeinschaft (Higgins 1987b; Higgins, Power & Kohlberg 1984).

Diese bilden einen Teil der Bestimmungsmerkmale, die dem entwicklungspsychologischen Konzept des "Modus der Verantwortung" zugrunde liegen, auf das noch

---

<sup>7</sup> Zu dem Begriff der positiven Pflichten vgl. Kant 1876, S. 47; dazu auch Döbert 1986; Nunner-Winkler 1986.

näher einzugehen ist. Weiter sind der Grad an realisierter Gemeinschaftlichkeit und der Übergang von einer extrinsisch zu einer intrinsisch motivierten Handlungsregulation. Neben diesen eher allgemeinen theoretischen Überlegungen wurde die Untersuchung qualitativ unterschiedlicher Verständnisformen (oder Modi) der Verantwortung wesentlich bestimmt durch die praktischen Erfahrungen mit dem Gerechte Gemeinschaft-Ansatz. Dort spielt der Modus der Verantwortung eine zentrale Rolle bei der Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen. Die bisherigen Analysen haben eine fördernde Wirkung von Beteiligung und Übernahme von Verantwortung für die Schule ergeben (Power 1983). Die Identifikation der Schüler mit der Gemeinschaft und der Schule nimmt in den just communities deutlich zu. Es zeigt sich auch eine Stärkung der den Zusammenhalt regelnden Normen und Änderungen in der Art und Weise, wie Schüler deren Gültigkeit begründen und einfordern. Es findet eine Entwicklung statt, die weg von der Perspektive subjektiver Betroffenheit führt und hin zur Betonung von Konsequenzen für die Gemeinschaft und das Wohlergehen aller. Der Versuch der Rekonstruktion jener Argumentationsformen, die die Verbindlichkeit von Regelungen legitimieren und einsichtig machen sollen, resultierte in jenen sechs qualitativ verschiedenen Modi von Verantwortung, die Higgins, Power und Kohlberg (1984) beschrieben haben (Tabelle 1).<sup>8</sup>

#### 4. Verantwortungsurteile als Vermittler zwischen moralischem Urteil und Verhalten

Nach Higgins, Power und Kohlberg (1984) bilden Verantwortungsurteile als Ausdruck individueller kognitiver Verarbeitungsmuster das psychologische Äquivalent zu jenen sozial-moralisch relevanten situativen Bedingungen, die das Gesamt an Interaktionen eines sozialen Gefüges, dessen moralische Atmosphäre, bestimmen. Die Übernahme personaler Verantwortung für die sozialen Konsequenzen eigenen Handelns und die intrinsisch motivierte Sorge um das Wohlergehen jener, mit denen man eine in diese Richtung verpflichtende Beziehung hat, bilden einerseits selbst ein Ziel der Erziehung und sind andererseits Erfahrungen, die der Ausbildung einer prinzipiengeleiteten Moral vorangehen

---

<sup>8</sup> Zur theoretischen Behandlung dieser Frage siehe Kohlberg & Higgins 1984; Montada 1980; Murphy & Gilligan 1980. Für empirische Studien hierzu siehe Walker 1986a.

## Tabelle 1. Modi der Verantwortung

Eigenverantwortliches Handeln und die subjektive Anerkennung sozialer Verpflichtungen sollen nach der Theorie eine notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzungen für eine moralischen Verantwortung bilden. Dieses wiederum soll das Ausmaß an Verbindlichkeit bestimmen, die moralische Prinzipien für Handlungsentscheidungen haben. Den bisherigen empirischen Befunden zufolge stellt sich ein solcher Zusammenhang erst auf der Ebene der postkonventionellen Moral ein.<sup>9</sup>

Demgegenüber belegen beispielsweise die berühmten Gehorsamsexperimente von Milgram (1974), daß Moralurteile allein nicht ausreichen, um konkretes Verhalten zu erklären. In einem sozialen Kontext, der für die Handelnden durch Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen gekennzeichnet ist, können moralische Entscheidungen mit der Vermeidung persönlicher negativer Konsequenzen kollidieren. Unter diesen Umständen tun Menschen eben manchmal nicht das, was sie für moralisch richtig halten.

Um beide Befundlagen miteinander in Einklang zu bringen, schlagen Candee und Kohlberg (1984) ein theoretisches Modell vor, nach dem zwischen der moralischen Wahl, d.h. einer Entscheidung darüber, ob eine Handlung moralisch falsch und richtig ist, und ihre Ausführung noch ein Verantwortungsurteil (judgment of responsibility) geschaltet ist. Der von Candee und Kohlberg postulierte Entscheidungsprozeß eines Individuums ist in Tabelle 2 schematisch dargestellt.

Während durch die Einnahme einer 'stufenspezifischen' Perspektive in Form eines moralischen Urteils bestimmt wird, welche situativen Merkmale für die Handlungsentscheidung relevant sind, legt die Situation als solche den Rahmen dessen fest, was zum Gegenstand moralischer Reflexion werden kann. In diesem Sinne stellt jedes Handeln ein Produkt aus der gegebenen Situation und deren kognitiver Verarbeitung dar (Rest 1984; Schreiner 1985). Nach Candee und Kohlberg (1987) haben Verantwortungsurteile dabei die Funktion, zwischen den deskriptiven Elementen der Situation, d.h. der Antizipation und Abwägung möglicher Folgen, vor allem in Form persönlicher Betroffenheit, und präskriptiven Elementen, d.h. allgemein anerkannten 'Sollens-Vorschriften' zu vermitteln. Die Konsistenz zwischen

---

<sup>9</sup> Erkut, Jaquette & Staub 1981; Gibbs et al. 1986; Haan, Smith and Block 1968; Linn 1987; McNamee 1972.

dem verbalen Bekenntnis gegenüber moralischen Werten, der Anerkennung der Pflicht, ihnen zu folgen, und dem realen Handeln wird von Blasi (1980) als eine moralische Kategorie betrachtet, nämlich als Ausdruck der 'Integrität' der Persönlichkeit des Handelnden (vgl. auch Blasi 1984; Higgins 1987b). Im Idealfall wird das Handeln ausschließlich von autonom anerkannten moralischen Prinzipien geleitet. Manche Autoren reservieren ausschließlich für diesen Fall die Bezeichnung "moralisches Handeln".<sup>10</sup>

## 5 Konzept und Operationalisierung des Verantwortungsurteils<sup>11</sup>

Das Konzept 'Verantwortung' ist eingebettet in die umfassendere Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung von Piaget und Kohlberg. Danach besteht die moralische Entwicklung vor allem in der Transformation handlungs- und gegenstandsbezogener kognitiver Strukturen. Man nimmt an, daß diese Transformationen das Ergebnis der aktiven Verarbeitung umweltbezogener Erfahrungen durch den Heranwachsenden sind, die das Ziel haben, eine Balance zwischen den individuellen kognitiven Strukturen und den äußeren Gegebenheiten herzustellen. Weitere Annahmen betreffen:

- die Parallelität von Affekt und Kognition,
- die Einheit der Persönlichkeitsorganisation,
- die Bedingtheit der moralischen Entwicklung durch logische und ich-dezentrierende Denkfähigkeiten und
- die Reziprozität zwischen eigenem und fremden Handeln.

Tabelle 2. Moralisches Urteilen und Handeln nach Kohlberg und Candee (1984)

Moralisch-kognitive Strukturen, verstanden als unterschiedliche Formen der Informationsverarbeitung<sup>12</sup>, repräsentieren qualitativ verschiedene Verständnisweisen

---

<sup>10</sup> Vgl. Höffe 1985; Kohlberg & Candee 1984; Kohlberg & Turiel 1978; Eckensberger & Reinshagen 1980.

<sup>11</sup> Vgl. Kohlberg 1974, Kohlberg 1984c; Levine, Kohlberg & Hower 1985.

<sup>12</sup> Mit der Metapher "Informationsverarbeitung" wird der gemeinte Prozeß nur unzulänglich beschrieben. Es wäre daher irreführend, an dieser Stelle die Analogie zum Computer weiter auszuleuchten.

der auf den jeweiligen inhaltlichen Bereich bezogenen Konzepte. Sofern das Telos dieses Transformationsprozesses und die ihn leitenden Operationen festlegbar sind, lassen sich logisch aufeinander aufbauende Stufen bestimmen, die folgenden Kriterien zu genügen haben:

- "1. Stufen sind 'strukturelle Ganzheiten' oder organisierte Systeme des Denkens. Individuen weisen ein konsistentes Niveau moralischen Urteilens auf.
2. Stufen bilden eine invariante Sequenz. Die Bewegung ist unter allen Bedingungen mit Ausnahme extremer Traumata, nach vorn, nie rückwärts gerichtet. Individuen überspringen nie eine Stufe, die Bewegung geht immer zur nächsthöheren Stufe.
3. Stufen sind 'hierarchische Integrationen'. Denken auf einer höheren Stufe schließt das Denken auf einer niederen Stufe ein. Es besteht eine Tendenz, auf der höchsten verfügbaren Stufe zu urteilen, bzw. diese - bei einer vergleichenden Beurteilung unterschiedlicher Argumentationsniveaus - zu bevorzugen." (Kohlberg 1987b, S. 28).

Die Abfolge der "Stufen" als Rekonstruktionen unterschiedlicher Theorien zur Ordnung und Interpretation sozial bezogener Erfahrungen wird von Kohlberg entwicklungslogisch begründet durch eine Zunahme an:

- Komplexität oder Differenziertheit der Begründungsmuster, d.h. der Anzahl der sie konstituierenden Perspektiven und Aspekte,
- Integriertheit der moralisch relevanten Werte, d.h. des Grades der Eindeutigkeit ihrer Rangfolge und
- Universalität, d.h. einer zunehmende Unabhängigkeit des moralischen Urteilens von kulturell verschiedenen Normen und Konventionen. (Garz 1984; Eckensberger & Reinshagen 1980; Kohlberg 1981c; 1981d).<sup>13</sup>

Mit Hilfe des Messens sollen Daten gewonnen werden, mit denen theoretische Annahmen über das zu erfassende Konstrukt selbst überprüft werden können. Die theoretische Validität des Meßinstruments wird hier zunächst unterstellt, um mit ihm die empirische Validität der Theorie prüfen zu können. Wir sprechen in dieser Phase der Forschung von einem hypothetischen Konstrukt. Erst wenn sich im Zuge der Forschung die Daten konsistent in die Theorie einfügen und Abweichungen theoretisch (und nicht bloß ad hoc) erklärt werden können, ist die Meßmethode theoretisch validiert. Für die Messung von neuen Konstrukten wie dem moralischen

---

<sup>13</sup> Siehe Lind 1982; 1985b, S. 100ff.

Urteil oder dem Verantwortungs-Urteil kann es kein einfaches Außenkriterium für die Bestimmung der Validität geben. Vielmehr gilt es, im Zuge eines Forschungsprozesses zu bestimmen, in welchem Maß durch eine Memethode das Konstrukt gemessen werden kann. Wir haben dies als 'theoretische Validität' des Meinstruments bezeichnet (Lind & Wakenhut 1985; vgl. dazu auch Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman 1983, S. 26). Die theoretische Validität bezieht sich sowohl auf die Gestaltung des experimentellen Designs als auch auf die inhaltliche Repräsentativität der gewählten Situationen und Argumente.

Dies beinhaltet auch, daß die Fragen und Antwortvorgaben in einem Fragebogen von den Bearbeitern so verstanden werden, wie sie vom Konstrukteur und Auswerter verstanden werden. Campbell (1963) nannte dies den Grad an 'kategorialer Überlappung'. Wir haben an anderer Stelle dafür den Begriff der "kommunikativen Validität" eines Meßinstruments vorgeschlagen (Lind 1985b; Lind & Link 1986). Damit ist das Ausmaß der Übereinstimmung gemeint zwischen den Dispositionen, die gemessen werden sollen, und dem, was tatsächlich das Antwortverhalten der Befragten bestimmt. Nur wenn eine solche Übereinstimmung gegeben ist, können die Daten eindeutig in Bezug auf das theoretisch formulierte Konstrukt interpretiert werden. Dieses Kriterium findet auch Anwendung auf das Konzept der Verantwortungsmodi, für das es zunächst ein empirisches Äquivalent zu bestimmen gilt.

## 1.6 Untersuchungshypothesen

In dieser Untersuchung sollen, den obigen Überlegungen folgend, zur Einschätzung der theoretischen Validität des vorliegenden Fragebogens zur Erfassung des Verantwortungsurteils (FVU) und der empirischen Validität einiger zentraler Annahmen über dessen kognitiv-strukturelle Eigenschaften Hypothesen zu drei Bereichen empirisch geprüft werden.

### (a) Inhalt und Struktur des Verantwortungsurteils (Theoretische Validität)

Allgemein wird von der Kognitiven Entwicklungstheorie angenommen, daß die Modi der Verantwortung kognitive, entwicklungspsychologische Stufen repräsentieren, die durch zunehmende Differenziertheit und Integriertheit gekennzeichnet sind. Sie genügen den Kriterien "harter" Stufen im Sinne von Piaget und Kohlberg (Gilligan



1982; 1983; Higgins 1987b; Higgins, Power & Kohlberg 1984). Hieraus ergeben sich analog zur Theorie des Moralurteils folgende Hypothesen:

- a.1 Bei der Beurteilung von Argumenten in einer Dilemmasituation orientieren sich Schüler zu einem nicht trivialen Anteil an der Qualität der Argumente, d.h. an dem Verantwortungsmodus, den jene repräsentieren. Ihre Antworten werden merklich durch die subjektive Valenz des Verantwortungsaspekts determiniert.
- a.2 Schüler präferieren die Argumente entsprechend der Verantwortungsmodi, die sie repräsentieren, in einer theoretisch begründbaren Reihenfolge.
- a.3 Argumente für und gegen ein bestimmtes Verhalten, die dem gleichen Modus der Verantwortung zugeordnet werden können, sind äquivalent, d.h. sie erfüllen die Bedingungen der Hypothesen 1 und 2 in derselben Weise.
- a.4 Das Verhältnis der Modi der Verantwortung untereinander bildet eine Quasi-Simplex-Struktur. Benachbarte Modi korrelieren höher miteinander als mehr distante Modi.

Gegenhypothese:

Die Modi der Verantwortung bilden keine geordnete Entwicklungssequenz. Sie repräsentieren lediglich unterschiedliche, nebeneinander stehende Sichtweisen und erfassen damit eher Einstellungen, die den Stufenkriterien kognitiver Entwicklungstheorien nicht genügen müssen (Burton 1984; Kurtines 1984; McKeon 1986; Skrimshire 1987).

#### (b) Entwicklungscharakter des Verantwortungsurteils

Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen kognitiven Aspekten des Verantwortungsurteils wie dem Ausmaß, mit dem sich Schüler bei der Beurteilung von Argumenten an deren "Verantwortungs-Qualität" orientieren, und anderen, entwicklungspsychologisch bedeutsamen Variablen (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman 1983; Lind 1985b):

- b.1 Mit zunehmendem Alter differenzieren die Befragten die Argumente für und gegen ein bestimmtes Verhalten stärker nach deren Qualität.
- b.2 Je höher das Ausbildungsniveau, desto stärker orientieren sich die Schüler am Verantwortungsmodus von Argumenten.

b.3 Entwicklungsneutrale Variablen wie Geschlecht und Klassenzugehörigkeit hingegen weisen keinen Zusammenhang mit dem kognitiven Aspekt des Verantwortungsurteils auf.

Gegenhypothese:

Mit den Modi der Verantwortungsurteile wird ein Einstellungskonzept erfaßt. Es bestehen keine systematischen Verbindungen zu entwicklungslogisch bedeutsamen kognitiven Variablen. Variationen des Antwortverhaltens sind eher durch geschlechtsspezifische Rollenerwartungen und Merkmale des sozialen Kontextes bestimmt (Kohlberg, Levine & Hewer 1984a; Wren 1986).

(c) Verantwortungsurteil und Verhalten

Zwischen der Struktur der Verantwortungsurteile, vor allem der Determination der Antworten durch die Qualität der Argumente, und erklärter Handlungsbereitschaft gegenüber prosozialen und demokratischen Verhaltensweisen besteht ein systematischer, positiver Zusammenhang (Higgins 1987b; Higgins, Power & Kohlberg 1984):

c.1 Eine vom Verantwortungsmodus bestimmte Beurteilung von Argumenten geht einher mit einem ausgeprägteren Bewußtsein für die sozialen Folgen eigenen Handelns und erhöht das Gefühl personaler Verantwortung.

c.2 Je stärker das Antwortverhalten der Schüler durch den Verantwortungsmodus determiniert ist, desto eher wünschen sie Gespräche und Diskussionen über schulrelevante Themen.

c.3 Das Ausmaß des kognitiven Anteils der Verantwortungsurteile korreliert positiv sowohl mit der subjektiven Verbindlichkeit moralischer Prinzipien für das eigene Handeln, als auch mit der Anerkennung und Befürwortung demokratischer Verfahrensregeln.

Gegenhypothese:

Verantwortung ist primär eine Frage von sozialen Einstellungen, Gefühlen und Wünschen. Verantwortliches Handeln wird demnach weniger durch kognitive Aspekte bestimmt als es eine positive Grundhaltung gegenüber den Werten und

Normen der Gemeinschaft voraussetzt.

## 2. Methoden

### 2.1 Untersuchungsanlage

Die Überprüfung der obigen Hypothesen erfolgte im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung bei Schülern. Dabei wurde versucht, einige für unsere Fragestellung bedeutsame Einflußgrößen wie Alter, Klasse und Schultyp zu variieren. Realisiert werden konnte ein mehrfaktorielles Untersuchungsdesign mit einer Nestung der Variable Alter unter Klasse und der Variable Klasse unter Schultyp und Lehrer (Tabelle 3). Da diese Faktoren nicht "gekreuzt" werden konnten, sind einige Interaktionseffekte nicht prüfbar. Soweit die Effekte dieser konfundierten Faktoren von Interesse sind, muß bei der Interpretation berücksichtigt werden, daß eine klare Trennung (wie bei einem vollständig orthogonalen Untersuchungsdesign) hier nicht möglich ist.

### 2.2 Befragungsteilnehmer

An der Befragung nahmen insgesamt 219 Schüler und Schülerinnen aus neun verschiedenen Klassen teil: fünf Gymnasialklassen aus zwei Schulen, eine Hauptschulklasse und drei Berufsschulklassen aus einer Schule. Letztere waren eine Klasse im Berufsgrundschuljahr (BGJ), eine Klasse mit angehenden Verkäufern (Verk.) und eine mit Handels- und Industriekaufleuten (Kaufl.). Die Altersspanne der Stichprobe reichte von 13 bis 22 Jahren mit einem arithmetischen Mittel von 14,9 bei den Gymnasiasten und einem von 17,3 in der Gruppe der Haupt- und Berufsschüler. Im Durchschnitt waren unter den Befragten mehr Mädchen (60%) als Jungen (40%).

### 2.3 Fragebogen

Der Fragebogen zum Verantwortungsurteil (FVU) und die anderen für diese Studie relevanten Fragen sind Teil des von Lind und Link (1986) entwickelten "Moralische Atmosphäre Fragebogens" (MAF). Der MAF basiert auf dem "School Climate Questionnaire", der von Kohlberg, Power und Higgins zur Evaluation der von ihnen betreuten just community Schulen in den USA entwickelt wurde.

Tabelle 3. Teilnehmende Klassen nach Schulen und Schüler-Jahrgängen (Anzahl Befragte)

Der Moralische Atmosphäre Fragebogen soll in diesem Projekt zwei Funktionen erfüllen. Der MAF soll (a) als Unterrichtsmaterial dienen und in dieser Eigenschaft im Unterricht Anstöße zur Diskussion sozial-moralischer Probleme liefern und (b) soll er helfen, die pädagogische Wirksamkeit des Gerechte Gemeinschaft-Ansatzes und anderer Methoden zur Förderung der Moralentwicklung wissenschaftlich adäquat zu überprüfen.

Die Konstruktion des MAF vollzog sich in mehreren Etappen, bevor er als Meßinstrument eingesetzt wurde. Zunächst wurden Gesamtkonzeption und Aufbau des Fragebogens, sowie die einzelnen Fragen und Argumente mit Lehrern und Experten diskutiert. Aufgrund dieser Diskussionen wurden einige Items der amerikanischen Version zur Erfassung der Verantwortung, die unverständlich oder den theoretischen Stufenbeschreibungen nicht eindeutig zuordenbar waren, neu formuliert. Diese Version des MAF wurde dann von zwei Gymnasiasten ausgefüllt und ausführlich kommentiert. Damit sollte erreicht werden, daß Fragen und Antwortvorgaben gut verständlich sind und die zur Bearbeitung notwendige Zeit den gesetzten Rahmen (ca. eine Unterrichtsstunde) nicht überschreitet.

Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) Der Fragebogenteil zum Verantwortungsurteil besteht aus einer kurzen Geschichte, in der ein Lehrer die Klasse bittet, einem schlechten Schüler beim Lernen zu helfen (Helfen-Situation), und aus mehreren Argumenten für und gegen das Helfen in diesem Fall. Für die Konstruktion und Auswahl dieses Fragebogenteils waren in Anschluß an Scharf (1978, S. 76-77) folgende Kriterien maßgeblich:

1. In der Situation sollten konfligierende Bedürfnisse und/oder Ziele angesprochen werden.
2. Das geschilderte Problem sollte sich auf jeder Entwicklungsstufe darstellen und lösen lassen.
3. Es sollte einen Bezug zu realen oder vorstellbaren Erfahrungen der Befragten haben.
4. Die situativen Gegebenheiten und deren faktische Grundlage sollten möglichst klar sein. Problematisiert werden sollten allein moralisch relevante Aspekte.
5. Die moralische Reflexion sollte durch entsprechende Nachfragen vertieft werden.

Der erste Schritt bei der Konstruktion der Urteilsituation betraf also die Auswahl des zentralen Konflikts oder Themas (issue) der Situation. Da sich der MAF direkt auf die Schule, einen für Kinder wichtigen Lebensraum (Rutter et al. 1980) bezieht, haben wir für die Erfassung des Verantwortungsurteils das Problem gegenseitigen Helfens gewählt, das auch in der Diskussion über die moralische Atmosphäre in der Schule und in dem Fragebogen von Kohlberg und Mitarbeitern eine zentrale Rolle spielt. Zum einen hat Helfen, wie Power (1983) hervorhebt, einen direkten Bezug zu den kollektiven Grundwerten einer Gemeinschaft. Zum anderen wird von vielen Psychologen angenommen, daß Helfen und prosoziales Verhalten allgemein in enger Beziehung zu dem Gefühl personaler Verantwortung stehen (Bierhoff 1980; Dalberg 1980; Montada & Boll 1984). Bei den Fragen zum Helfen geht es darum, einem unbeliebten Mitschüler, der von der Nicht-Versetzung bedroht ist, beim Lernen zu helfen. In der dargestellten Geschichte wird festgelegt, daß der angesprochene Schüler den relevanten Stoff beherrscht. Die Situation ist so konstruiert, daß eigene Interessen und antizipierte negative persönliche Konsequenzen der moralischen Forderung, Schwächeren zu helfen, entgegenstehen können. Angesprochen ist damit eine Konfliktsituation, die durch eine Abwägung von eigenen und fremden Bedürfnissen gekennzeichnet ist. In einem zweiten Schritt wurden Argumente für jeden Modus der Verantwortung formuliert und zwar jeweils gleich viele Argumente für und gegen das Helfen. Im Ganzen wurden somit zwei mal sechs, also zwölf Argumente vorgegeben, die von den Befragten auf einer Antwortskala von "-2" (völlig unakzeptabel) bis "+2" (völlig akzeptabel) zu beurteilen waren. Die Argumente sind in Tabelle 4 wiedergegeben.

Für den Aufbau des FVU ergibt sich damit ein vollständig gekreuztes, experimentelles 6 x 2 Design, in dem die sechs Modi der Verantwortung den einen Faktor repräsentieren und die Ausrichtung der Argumente für oder gegen den Wunsch des Lehrers, dem Mitschüler zu helfen, den anderen. Aufgrund dieser Anlage des Fragebogens lassen sich inhaltlich-affektive und strukturell-kognitive Aspekte des individuellen Urteilsverhaltens gleichzeitig messen:

(a) Die affektive Einstellung gegenüber den Modi der Verantwortung. Durch Summierung der Antworten über jeweils zwei Argumente ergibt sich eine Summenskala mit einem Wertebereich von -4 (starker Ablehnung) bis +4 (starker Zustimmung).<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Um negative Werte zu vermeiden, wird im Folgenden zu allen Skalenwerte die Zahl 4 hinzuaddiert; die resultierende Werteskala reicht dann von 0 bis 8.

Tabelle 4. Helfen-Situation und Argumente zu den Modi der Verantwortung

(b) Die kognitive Struktur des Verantwortungsurteils. Durch die (varianzanalytische) Berechnung von Konsistenzwerten bezüglich der Orientierung des einzelnen Befragten (1) an den Modi der Verantwortung bzw. (2) an dem Für und Wider zum Helfen ergeben sich verschiedene Maße für die individuelle kognitive Struktur des Verantwortungsurteils. Diese Maße werden unten im Einzelnen dargestellt.

### Moralische Urteilsfähigkeit

Die Konstruktion des Verantwortungs-Urteil-Fragebogens lehnt sich formal und theoretisch an den Moralisches Urteil Test (MUT) von Lind (1978; 1984) an. Da dieser Test bereits in vielen Untersuchungen auf seine theoretische Validität hin untersucht wurde (vgl. Lind 1985b), soll er hier zum Vergleich herangezogen werden. Der MUT wurde vor allem konzipiert, um moralische Urteilskompetenz zu messen. Dies bezeichnet die Fähigkeit, von dem eigenen Standpunkt zu dezentrieren und Argumente unabhängig von ihrer Richtung rational zu beurteilen (vgl. Lind 1985b, S. 85). Sie ist die kognitive Komponente der Moralität. Um eine kontextübergreifende Verhaltensdispositionen wie diese erfassen zu können, werden im MUT die Reaktionen einer Person über mehrere, inhaltlich auf den gleichen Gegenstandsbereich bezogene Situationen erfaßt und miteinander in Beziehung gesetzt.<sup>15</sup>

Der Moralisches Urteil Test berücksichtigt drei verschiedene Orientierungen im Urteilsverhalten der befragten Person als sogenannte Designfaktoren, mit deren Hilfe die Verhaltenswirksamkeit von verschiedenen Dispositionen getestet werden kann:

- Inhalt der Dilemmas ("Diebstahl" und "Euthanasie"),
- Richtung der Argumente (für oder gegen die eigene Meinung) und
- Moralische Qualität oder Stufe der Argumente (die sechs stufenspezifischen moralischen Orientierungen sensu Kohlberg).

---

<sup>15</sup> Kohlberg hatte dies im Rahmen seiner "klinischen Interviews" durch Fragen nach der Bedeutung der verwendeten Wertwörter, der Konfrontation mit Gegenargumenten und der Variation der Rahmenbedingungen des moralischen Konflikts zu realisieren versucht (Kohlberg 1958). Für eine Gegenüberstellung beider Ansätze vgl. Lind & Wakenhut 1985.

Durch eine Analyse der individuellen Urteilmuster der Befragten und durch den Aufbau des Tests können Rückschlüsse auf die zugrundeliegende kognitive Urteilsstruktur gezogen werden. Die Standardversion des MUT, die auch hier verwendet wurde, ist im Anhang wiedergegeben. Eines der bedeutsamsten Ergebnisse der Untersuchungen mit dem MUT ist, daß das Urteilsverhalten der Befragten in vielen Untersuchungen in hohem Maße durch die "moralische Qualität" der Argumente bestimmt wird (Lind & Wakenhut 1985). Es konnten deutliche Zusammenhänge zwischen der Ausprägtheit des Einflusses moralischer Orientierungen auf der einen Seite und dem Alter, sowie in noch deutlicherer Form zu dem Bildungsniveau der Versuchspersonen auf der anderen Seite aufgewiesen werden. Selbst die gegen die eigene Meinung der Befragten stehenden Argumente werden zumeist entsprechend ihrem moralischen Gehalt (und nicht nach ihrer Meinungskonformität) beurteilt. Darüberhinaus ist erwähnenswert, daß zwischen der moralischen Urteilsfähigkeit und demokratischen Orientierungen ein positiver Zusammenhang besteht (Lind, Sandberger & Bargel 1985).

#### 2.4 Strukturmaße für das Moral- und das Verantwortungsurteil

Im Rahmen der Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung sind moralische Urteilsfähigkeit und Verantwortung Konzepte, die auf individuelle Kompetenzen bezogen sind. Von daher erscheinen die üblichen, auf Vergleiche zwischen Personengruppen angelegten statistischen Verrechnungsmethoden wenig geeignet, um hierfür bedeutsame Erkenntnisse zu vermitteln. Das auf Meßwiederholungen beruhende experimentelle Design des MUT und, in geringerem Maße, auch das Design des FVU bieten dagegen die Möglichkeit der intraindividuellen Strukturanalyse z.B. mittels einer Varianzkomponentenzerlegung (Lind & Keller 1982). Für diese bilden die Beurteilungen der 24 (MUT) bzw. 12 (FVU) Argumente die abhängige Variable. Je nach erwartbarem Differenzierungsvermögen der Erhebungspopulation werden 5 bis 9 Abstufungen der Akzeptabilität vorgegeben. Diese individuumsbezogene Strukturanalyse wird mit Hilfe eines eigenen Programms in der Programmiersprache NIVES (Schröder 1987, S. 23 ff.) des Konstanzer Statistischen Analysesystems (KOSTAS) vorgenommen. Die Gesamtvarianz der Antworten jeder einzelnen Versuchsperson wird in die Anteile zerlegt, die im FVU durch zwei und im MUT durch drei Designfaktoren (und ihre Kombinationen) definiert werden. Der für unsere Untersuchung relevante Varianzanteil ist die Determination der Antworten durch die "Qualität" der Argumente, die uns zeigt, wie

stark sich der oder die Befragte bei der Beurteilung der vorgegebenen Argumente an den Moralstufen (MUT) bzw. an den Modi der Verantwortung (FVU) orientiert. Wenn sich das Urteil des Befragten zum Beispiel stark an den Stufen der Moral orientiert, kommt dies dadurch zum Ausdruck, daß der Faktor Stufe einen hohen Anteil der (intra-individuellen) Urteilsvarianz auf sich vereinigt. Dieser Varianzanteil wird hier auch (in Anlehnung an den Determinationskoeffizienten) als Determination bezeichnet. Die Determination durch den Faktor Stufe beispielsweise ergibt sich aus folgendem Quotient:<sup>16</sup>

$$\text{Determination Stufe} = \text{Quadratsumme Stufe} / \text{Quadratsumme Gesamt}$$

Demgegenüber ist das Ausmaß, zu dem das Antwortmuster durch die Richtung der Argumente, d.h. für oder gegen die eigene Meinung stehend, bestimmt wird, ein Indikator für das Engagement der Versuchspersonen. Die Determination Pro-Con ist der Quotient:

$$\text{Determination Pro-Con} = \text{Quadratsumme Pro-con} / \text{Quadratsumme Gesamt}$$

Die für jede Person berechneten Determinationskoeffizienten können Werte zwischen 0 (gar nicht durch diesen Faktor determiniert) und 100 (völlig durch diesen Faktor determiniert) annehmen. Die Anteile addieren sich auf individueller Ebene jeweils zu 100%.

Da dem MUT ein 2 x 2 x 6 -Design zugrunde liegt, kann die Antwortvarianz im MUT in 3 Hauptfaktoren, 3 einfache Interaktionseffekte und eine Interaktion zweiter Ordnung zerlegt werden. Die Determinationskoeffizienten müssen hier aus rein rechnerischen Gründen niedriger sein, als die entsprechenden Koeffizienten des FVU, bei dem sich die Gesamtvarianz lediglich auf 2 Faktoren und einen Interaktionseffekt verteilt.

Offenbar läßt sich für manche Personen das Engagement für eine bestimmte Meinung (hohe Orientierung an der Meinungskonformität der beurteilten Argumente) durchaus vereinbaren mit der Fähigkeit, Argumente differenziert nach ihrer moralischen Qualität zu beurteilen. Da dieser Möglichkeit durch das Determinationsmaß nicht Rechnung getragen wird (beide Maße sind ipsativ und verhalten sich daher antagonistisch), wird zusätzlich für jeden Befragten noch die Intra-Klassen-Korrelation (IKK) berechnet. Das ist ein Maß, das um den Effekt der jeweils anderen,

---

<sup>16</sup> Für weitere Erläuterungen zu diesen Berechnungen vgl. Lind 1985b.



experimentell erfaßten Einflußgrößen rechnerisch "bereinigt" wird. Er setzt die durch einen spezifischen Faktor erklärte Varianz in Bezug zur reduzierten Gesamtvarianz (vgl. Anhang):

Intra-Klassen-Korrelation (IKK):

IKK Stufe =  $V_{\text{Stufe}} / (V_{\text{Gesamt}} - V_{\text{Pro-Con}})$

IKK Stufe =  $V_{\text{Stufe}} / V_{\text{Rest}}$ .

$$R_{\text{Stufe}} = \frac{V_{\text{Stufe}}}{V_{\text{Gesamt}} - V_{\text{Pro-Con}}}$$

Verhalten und Verhaltensbereitschaft Zur Erfassung von sozial- und verantwortungsbezogenem Verhalten wurden Fragen zu den Bereichen Helfen und demokratischer Partizipation gestellt. Die Fragen waren so formuliert, daß sie verschiedene Grade der intersubjektiven Verbindlichkeit der jeweiligen Antwort zu erfassen erlaubten:<sup>17</sup>

1. Gefühls-Handlung; z.B. das Gefühl der persönlicher Betroffenheit im Falle negativer Folgen einer nicht ausgeführten Hilfeleistung (Frage 80 im MAF).
2. Wunsch einer Handlung; z.B. der Wunsch, Probleme gemeinsam in der Klasse zu diskutieren und dadurch eine Lösung zu finden (Frage 69 und 87),
3. Bereitschaft zur Handlung; z.B. die Erklärung der eigenen Bereitschaft zum Helfen oder die ausgesprochene Anerkennung des Rechts anderer Schüler, demokratisch mitentscheiden zu dürfen (Frage 78 und 41). Inhaltlich beziehen sich die fünf in dieser Untersuchung gestellten Fragen auf Einstellungen gegenüber der subjektiv empfundenen Verbindlichkeit prosozialer Verhaltensweisen und demokratisch orientierter Entscheidungsverfahren.

Die (öffentliche) Befürwortung oder Ablehnung des Mitbestimmungsrechts anderer über die Gestaltung des Schullebens wird zur Kategorie "Verhalten" gerechnet, da es Konsequenzen für den Einzelnen nach sich zieht und als soziale Tatsache genauso konkret ist wie eine physisch Einwirkung auf die Umwelt (siehe auch Habermas 1981).

---

<sup>17</sup> Die Nummern beziehen sich auf die im Anhang wiedergegebenen Originalfragen.

## Entwicklungsrelevante versus entwicklungsneutrale Merkmale der Schüler

Um die Frage untersuchen zu können, ob und inwieweit die Modi der Verantwortung ein Entwicklungsmerkmal darstellen, wurden zwei entwicklungsrelevante und zwei entwicklungsneutrale Variablen ausgewählt. Zur ersten Gruppe zählen die Variablen Alter und Bildungsniveau, welches hier als Anzahl von Schuljahren in einem Schultyp definiert ist. In der zweiten Gruppe wurden Geschlecht und Klassenzugehörigkeit als entwicklungsneutrale Variablen herangezogen. Alter und Bildungsniveau sollen als Kriterien für die konvergente Validität des Konstrukts "Verantwortungsurteil" herangezogen werden, Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit als Kriterien für die divergente Validität.

### 2.5 Durchführung der Untersuchung

Ermöglicht wurde diese Untersuchung durch das Interesse einiger Lehrer, den von uns entwickelten Moralische-Atmosphäre Fragebogen in ihren Klassen als Unterrichtsmaterial einzusetzen, und zwar in den Fächern Politische Gemeinschaftskunde, Deutsch und dem Vertiefungsfach Sozialwissenschaften (Oberstufe Gymnasium). Hierdurch wurde nicht nur unsere Intention bestätigt, mit dem MAF zugleich brauchbares Material für die Moralerziehung zu entwickeln, wir erhielten - als Gegenleistung - so auch die Möglichkeit, die vorliegenden Analysen durchzuführen. Die teilnehmenden Lehrer können pädagogisch als besonders engagiert gelten. Es ist aber nicht anzunehmen, daß dies einen Einfluß auf die hier analysierte Zusammenhänge zwischen den Variablen hatte. Den Lehrern wurde Hintergrund und Zweck des Fragebogens und der Untersuchung erläutert. Sie wurden gebeten, dies auch ihren Schülern und Schülerinnen mitzuteilen und sie zu einer kritischen Bearbeitung zu ermutigen. Ihren Berichten zufolge haben die Schüler das Ausfüllen des Fragebogens durchweg ernst genommen. Dies wird auch durch die Qualität der Schülerantworten und ihre teilweise ausführlichen Kommentare belegt. Die meisten Fragebogen wurden vollständig ausgefüllt. Teilnahmeverweigerungen gab es keine.

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Struktur und Inhalt des Verantwortungsurteils (theoretische Validität) Bestimmtheit des Urteilsverhaltens durch Modi der Verantwortung

Betrachten wir zunächst die Frage, ob und in welchem Ausmaß sich die befragten Schüler in ihrem Urteilsverhalten in sozialen Situationen an den Modi der Verantwortung orientieren. Methodisch wird dies ausgedrückt durch den jeweiligen Varianzanteil, der auf den Faktor Modus entfällt. Dem Vorschlag von Lind und Wakenhut (1985) folgend haben wir den Minimalwert auf 20% Varianzanteil festgesetzt. Das heißt, daß wir dann von einer merklichen Determination des individuellen Urteilsverhaltens durch den Verantwortungsmodus sprechen, wenn mindestens 20 Prozent der gesamten Antwortvarianz durch diesen Faktor erklärt werden.

Von den befragten Schülern haben 50% einen Wert von über 36 Skaleneinheiten; d.h. bei der Hälfte der Schüler liegt der Anteil, zu dem das Urteil von dem Modus der Verantwortung determiniert ist, über 36 von Hundert. 76% der Schüler liegen über dem oben genannten Minimalwert von 20, d.h. ihr Urteil orientiert wird deutlich von den Modi der Verantwortung bestimmt.

Die Schüler orientieren sich aber auch zu einem nicht geringen Teil an der Tatsache, daß die Argumente, die es zu beurteilen galt, jeweils zur Hälfte für und gegen die Empfehlung des Lehrers, dem Mitschüler Bernd zu helfen (und damit für und gegen ihre eigene Meinung dazu) sprechen. Die Determinationskoeffizienten für den Faktor Pro-Con liegen im Mittel nur wenig unter denen des Faktors Modus. In Tabelle 5 sind die Mediane und Mittelwerte der Determinationskoeffizienten für die Verantwortungs- und Moralurteile gegenübergestellt. Beim Vergleich beider Urteilsbereiche ist zu beachten, daß die Werte im MUT aufgrund der komplexeren Faktorenstruktur dieses Fragebogens (siehe Kapitel 2) generell niedriger sind als die im Fragebogen zum Verantwortungsurteil. Interessant sind hier deshalb nur ihre innere Struktur und die jeweiligen Beziehungsmuster mit anderen Variablen. Weitere Aufschlüsse ergeben sich, wenn man die Frage nach der Determiniertheit des Urteilsverhaltens nicht auf die gesamte Urteilsvarianz bezieht, sondern die Gesamtvarianz um den (für die Frage der Urteilsfähigkeit irrelevanten) Anteil des Faktors Pro-Con bereinigt und, wie oben beschrieben, die Intra-Klassen-Korrelation berechnet. Zwischen den beiden Berechnungsweisen ergeben sich einige Abweichungen. Die Korrelation zwischen dem Determinationskoeffizienten und der Intra-Klassen-Korrelation des Faktors Modus beträgt 0.66. Dies bedeutet, daß die befragten Schüler ein sehr differenziertes Urteilsmuster aufweisen. Sie orientieren sich weder allein an der Pro-Con-Entscheidung zu dem dargebotenen Dilemma, noch allein an den Modi oder Stufen der Argumentation, sondern zeigen in der Regel eine Kombination von beidem: einem Engagement für ihre eigene Meinung (Faktor Pro-

Con) und eine Orientierung an der Qualität der dargebotenen Argumentation (Faktor Modus).

Präferenzhierarchie der Verantwortungsmodi In der Theorie wird eine bestimmte Abfolge der Modi der Verantwortung postuliert. Dies bedeutet u.a., daß die verschiedenen Modi von allen Menschen in ähnlicher Weise abgestuft bewertet werden. Die Untersuchungen zum moralischen Urteil haben einen solchen Zusammenhang bestätigen können (Lind 1985a; 1985b). Gilt er auch für das Verantwortungsurteil?

Die in Tabelle 6 zusammengestellten Werte zeigen, daß die Modi der Verantwortung von den Befragten nicht in Übereinstimmung mit der theoretisch postulierten Rangreihe präferiert werden. Während die Modi "1", "2", "2/3" und "4" einen sukzessiven Anstieg aufweisen, liegt die Akzeptabilität der Argumente der Modi "3" und "3/4" niedriger als die der vorangegangenen Modi.

#### Äquivalenz von Pro- und Con-Argumenten

Das Bild einer nicht theoriekonformen Präferenzhierarchie zeigt sich auch, wenn man die Analyse getrennt nach der Richtung der Argumente durchführt. Während die Urteilmuster bei den Argumenten für das Helfen weitgehend dem zusammengefaßten Antwortmuster entspricht, weisen die Urteile über Argumente gegen das Helfen eine deutlich davon abweichende Struktur auf. Da die meisten Schüler die Frage, ob sie helfen würden, mit "ja" oder (in geringerem Maße) mit "weiß nicht" beantwortet haben, ist die Gruppe derer, die mit den Argumenten gegen das Helfen übereinstimmen, zu klein ( $N = 9$ ), um weiter analysiert werden zu können. Zwischen denjenigen, die diese Frage bejaht haben, und jenen, die unentschieden waren, ergeben sich hinsichtlich des Musters der Akzeptabilität für die beiden Richtungen von Argumenten zwar geringe Niveauverschiebungen, ihre Struktur ist jedoch fast gleich. Daher können für die Überprüfung der Äquivalenz der Pro- und Con- Argumente die Daten der Gesamtgruppe herangezogen werden.

Wie Tabelle 7 zeigt, weisen die Argumente für und gegen das Helfen eine unterschiedliche Präferenzstruktur auf. Sie können also nicht als äquivalent oder strukturgleich angesehen werden. Die Modi der Verantwortung, die ihnen zugrunde liegen, werden ganz verschieden beurteilt, je nachdem welche Meinung durch das jeweilige Argument gestützt wird. Dies kommt auch in den Ergebnissen der für beide Fragegruppen einzeln durchgeführten varimax-rotierten Faktorenanalysen mit

iterativer Kommunalitätsschätzung (Lukesch & Kischkel 1987, S. 22 ff.) zum Ausdruck. Diese Berechnungsart wurde in Anlehnung an die Analysen des MUT gewählt, um eine bessere Vergleichbarkeit zu haben. Die über bei Richtungen (Pro und Con) summierten Antworten und die Antworten auf die Pro-Argumente für sich genommen ergeben jeweils einen Faktor, der 29,3% bzw. 38,8% der Varianz auf sich vereinigt. Demgegenüber ergibt die Analyse der Gegenargumente (nach Varimax-Rotation) zwei Faktoren, wobei 22,5% durch den ersten Faktor (Modi "1", "3" und "3/4") und 14,0% durch den zweiten Faktor (Modi "2", "2/3" und "4") erklärt werden.

Tabelle 5

Tabelle 6

Tabelle 7

Tabelle 8

#### Parallelität des affektiven und des kognitiven Aspekts des Verantwortungsurteils

Die Korrelationen zwischen (a) dem Grad der Orientierung des Urteilsverhaltens an den Modi der Verantwortung (Determination) und (b) der Höhe der Präferenz für diese Modi getrennt nach der Richtung der Argumente (für oder gegen das Helfen) zeigt ein uneinheitliches Bild (oben, Tabelle 8). Zwar läßt sich ein genereller Trend zur kognitiv-affektiven Parallelität feststellen; die Korrelationen zwischen dem kognitiven Aspekt (Determination bzw. IKK) und einigen Modi der Verantwortung weichen jedoch stark von der erwarteten, entwicklungslogischen Ordnung ab. Die Korrelationen sollten gemäß der kognitiven Entwicklungstheorie von Modus "1" bis Modus "4" monoton ansteigen, wie dies beim MUT der Fall ist (Lind 1985b).

Quasi-Simplex-Struktur der Verantwortungsurteile Kohlberg (1963) hatte im Zusammenhang mit der Frage der entwicklungslogischen Ordnung der Moralstufen vorgeschlagen, diese mittels der Struktur der Korrelationen zwischen den Stufen zu überprüfen. Gemäß der Kognitiven Entwicklungstheorie sollten diese Korrelationen eine Quasi-Simplex-Struktur aufweisen, d.h. der größte Zusammenhang sollte zwischen benachbarten Stufen bestehen und mit zunehmender Entfernung zwischen ihnen systematisch geringer werden.

Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Korrelationen zwischen den Modi der

Verantwortung berechnet (Tabelle 9) und so umzusortieren versucht, daß eine (bessere) Quasi-Simplex-Struktur entsteht (zum verwendeten diagonalen Ordnungsverfahren vgl. Schröder & Guth 1987, S. 16 ff.). Wie Tabelle 10 zeigt, kann mit den gefundenen Werten durch Umordnung der Modi tatsächlich eine bessere Quasi-Simplex-Struktur gebildet werden. Da hiermit die Hypothese bereits widerlegt ist, kann hier auf eine differenziertere Analyse, etwa mittels LISREL, verzichtet werden.

#### Rangreihe der Verantwortungsmodi

Abschließend soll die Gültigkeit der Hypothese einer Entwicklungssequenz des Verantwortungsurteils global getestet werden. Um diese Hypothese statistisch auf Signifikanz prüfen zu können, wird zunächst ein ideales Sequenzmodell entworfen und dann untersucht, ob und inwiefern das tatsächliche Urteilsverhalten der befragten Schüler hiervon abweicht. Die Hypothese einer idealen entwicklungsgemäßen Präferenzordnung der Verantwortungsmodi kann für ein Argument pro Modus so dargestellt werden:

Modus	Präferenzwert (ideal):	
1	0	■
2	1	■ ■
2/3	2	■ ■ ■
3	3	■ ■ ■ ■
3/4	4	■ ■ ■ ■ ■
4	5	■ ■ ■ ■ ■ ■

Die Signifikanzprüfung der Hypothese kann nun dadurch geschehen, daß bei jedem empirischen Antwortwert der ideale Wert abgezogen und untersucht wird, ob dadurch eine völlige Gleichheit der Differenzwerte (hypothesenkonform) oder starke Abweichungen resultieren. Eine multivariate Varianzanalyse der so transformierten Werte (mit den Faktoren Person als Blockfaktor, Meinungskonformität und Modus als Mewertwiederholung) ergab einen negativen, linearen Trend. Der dazugehörige Kontrast ist signifikant (Tabelle 11). Die Tatsache, daß dieser Trend negativ (statt gleich) ist, widerspricht der Entwicklungshypothese. Darüberhinaus ist der kubische Effekt ebenfalls beachtlich. Wie die errechneten Mittelwerte zeigen, ist die Präferenzordnung auch nicht gleichförmig, sondern unregelmäßig.

### 3.2 Entwicklungsrelevante Kriterien - Alter und Bildung

Um weitere wichtige Anhaltspunkte für den Entwicklungscharakter der Verantwortungsmodi zu erhalten soll nun ihr Zusammenhang mit zwei Kriterien untersucht werden, die in der Literatur generell als Indikatoren für Entwicklungsprozesse angesehen werden: Alter und erreichtes Bildungsniveau der befragten Schüler und Schülerinnen. Für die Analyse wurden diese Merkmale als unabhängige Variablen definiert und die Strukturmaße der Verantwortung als abhängige Variablen. Es wurden jeweils univariate einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Mehrfaktorielle Berechnungen waren nicht angezeigt, da die Analyseeinheiten zu klein und die unabhängigen Variablen konfundiert waren.

Tabelle 9

Tabelle 10

Tabelle 11

#### Alter

Da das Bildungsniveau, d.h. der besuchte Schultyp, ebenfalls einen Einfluß auf die Ausbildung des kognitiven Aspektes der Urteile hat (Lind 1985b) und beide Variablen aufgrund des Erhebungsdesigns miteinander vermengt sind, wird letzteres konstant gehalten und die Analysen des Alterseffekts getrennt nach Gymnasium und Berufsschule durchgeführt. Die in Tabelle 12a aufgelisteten Mittelwerte der Gymnasiasten lassen für die Determinationskoeffizienten des Faktors "Modus der Verantwortung" eine geringe Zunahme, für den Faktor Pro-Con eine Abnahme in Abhängigkeit zum Alter erkennen. Diese Effekte erreichen bei der varianzanalytischen Berechnung jedoch nicht das Signifikanzniveau (Tabelle 12b). Dasselbe gilt auch für die analogen Meßwerte des Moralurteils, wenn auch hier der in die gleiche Richtung weisende Anteil erklärter Varianz (%SSQ) deutlich größer ist.

Für die Berufsschüler, die im Durchschnitt älter als die befragten Gymnasiasten waren, ist der lineare Zusammenhang zwischen der Orientierung am Verantwortungsmodus und dem Alter geringer. Hierbei muß allerdings berücksichtigt werden, daß die Schüler der verschiedenen Berufsschulklassen bezüglich ihrer Vorbildung sehr heterogen sind (Tabelle 13a und 13b).

## Bildungsniveau

Gemäß der Kognitiven Entwicklungstheorie ist zu erwarten, daß kognitiven Aspekte des moralischen und des Verantwortungsurteils stärker von Dauer und Qualität der schulischen Lernerfahrung abhängen als vom biologischen Alter, wenngleich beides nicht einfach voneinander zu trennen ist. Um diese Hypothese prüfen zu können, wurden die teilnehmenden Klassen in 3 Kategorien unterteilt, die in aufsteigender Reihenfolge eine zeitlich längere oder höherqualifizierende Bildungslaufbahn repräsentieren:

Da sie sich nicht in diese drei Kategorien einfügen ließen und zudem nur wenige Mitglieder hatten, wurden die Klassen aus der Hauptschule und die Verkäuferklasse bei diesem Vergleich nicht berücksichtigt.

Kategorie 1: Sekundarstufe I des Gymnasiums

Kategorie 2: Sekundarstufe II des berufsbildenden Schulwesens  
(Berufsgrundschuljahr und kaufmännische Ausbildung)

Kategorie 3: Sekundarstufe II des Gymnasiums.

Die Befunde bestätigen die kognitive Entwicklungshypothese nur tendenziell. Die Determination des Urteilsverhaltens durch die Modi der Verantwortung nimmt mit wachsendem Ausbildungsniveau linear zu (Tabelle 14a). Im Gegensatz zu dem moralischen Urteil (MUT) ist dieser Effekt aber nicht signifikant (Tabelle 14b).

### 3.3 Entwicklungsneutrale Kriterien - Geschlecht und Klassenzugehörigkeit

Im Sinne einer Überprüfung einiger für die diskriminante Validität wichtigen Thesen soll hier der Zusammenhang zwischen dem Verantwortungsurteil und zwei entwicklungsneutralen Merkmalen untersucht werden, nämlich Geschlecht und Zugehörigkeit zu einer bestimmten (Schul-) Klasse.

#### Geschlecht



Eine über alle Klassen hinweg durchgeführte Varianzanalyse mit Geschlecht als unabhängiger Variable ergab bei den Strukturmaßen der Moralurteile erwartungsgemäß keine signifikanten Unterschiede. Demgegenüber zeigen die analogen Werte der Verantwortungsurteile deutliche, geschlechtsbezogene Effekte. Während der (auf die kognitive Komponente der Urteile bezogene) Determinationskoeffizient des Faktors Modus bei Mädchen und Jungen hinsichtlich des arithmetischen Mittels gleich groß ist, besteht bei den Schülerinnen eine deutlich ausgeprägtere Orientierung an der Richtung der Argumente. Sie präferieren die für das Helfen vorgebrachten Argumente stärker als die Jungen und lehnen auch die Argumente gegen das Helfen stärker ab (Tabelle 15a und 15b). Der vorgenannte Effekt kommt bei der Intra-Klassen-Korrelation noch stärker zum Ausdruck. Insgesamt scheinen sich die Mädchen, vor allem aber die der gymnasialen Mittelstufe engagierter als ihre männlichen Mitschüler mit der Situationen des Helfens auseinanderzusetzen. Sie scheinen damit jener Geschlechtsrollenerwartung zu entsprechen, die den Frauen die Erfüllung sozial-caritativer Aufgaben zuweist.

Tabelle 12a und 12b

Tabelle 13a und 13b

Tabelle 14a und 14b

Tabelle 15a und 15b

### Klassenzugehörigkeit

Eine globale Überprüfung klassenspezifischer Einflüsse ist aufgrund des unvollständigen Erhebungsdesigns im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Stattdessen werden hier exemplarisch die Antworten der zwei achte Klassen an den beiden Gymnasien einander gegenübergestellt. Alters- und Geschlechtsverteilung sind in beiden Klassen ähnlich, so daß keine darauf zurückzuführende systematische Variation der Ergebnisse zu erwarten ist. Im MUT ergeben sich keine bedeutsamen Klasseneffekte. Dagegen unterscheiden sich die Werte in den Strukturmaßen der Verantwortungsurteile in beiden Klassen deutlich voneinander. Während sich die Schüler der Klasse B stärker an der Qualität der Argumente, aber umso weniger an

deren Richtung (Pro-Con) orientieren, verhalten sich die Ergebnisse der Klasse A dazu spiegelbildlich (Tabelle 16a und 16b).

So erstaunlich dieses Ergebnis zur Klassenabhängigkeit des Verantwortungsurteils ist, ihre Aussagekraft darf wegen der geringen Fallzahl nicht überbewertet werden. Um begründete Aussagen machen zu können, sind weitere Untersuchungen nötig. Auf dem Hintergrund der Bedeutung, die der moralischen Atmosphäre in Schülergruppen durch die Theorie zugewiesen wird, könnten die empirisch ermittelten Differenzen zwischen den Klassen aber ein Hinweis auf wichtige, atmosphäre-bedingte Unterschiede sein. Entwicklungsrelevante versus entwicklungsneutrale Merkmale Die Frage, inwieweit es sich beim Verantwortungsurteil um ein Entwicklungskonzept handelt, soll zusammenfassend durch die Gegenüberstellung der Korrelationen zwischen den Merkmalen der Urteilsstruktur einerseits und entwicklungsrelevanten und -neutralen Kriterien andererseits untersucht werden.

Im Gegensatz zum moralischen Urteil, bei dem sich entsprechend der Kognitiven Entwicklungstheorie eine deutliche Abhängigkeit von den entwicklungsrelevanten Variablen (Alter und Bildungsniveau) und nur eine geringe Korrelationen mit entwicklungsneutralen Variablen (Geschlecht und Klasse) ergab, ist die Determination des Verantwortungsurteils auch durch entwicklungsneutrale, sozialisationsbezogene Variablen (Geschlecht und soziale Gruppe bzw. Klasse) bestimmt (Tabelle 17).

### 3.4 Verantwortungsurteil und soziales Verhalten

#### Verantwortungs-Gefühl und Verantwortungs-Urteil

Im Kontext der Helfen-Situation zum Helfen wurden die Schüler nach ihrem Gefühl der Verantwortung für die sozialen Konsequenzen ihrer Entscheidung (dafür oder dagegen, Bernd zu helfen; siehe oben Tabelle 4) gefragt.

Dazu wurde die Entscheidungssituation dahingehend erweitert, daß sie sich vorstellen sollten, sie hätten nicht geholfen und der betroffene Mitschüler hätte das Klassenziel nicht erreicht. Nur 21% der Befragten fühlten sich für die negativen Folgen einer unterlassenen Hilfeleistung sehr verantwortlich, 37% mittel und 42% wenig. Führt man über diese 3 Kategorien als unabhängige Variable und den Strukturmaßen der Verantwortung als abhängige Variablen einfaktorielle Varianzanalysen durch, so zeigt sich, daß der Determinationskoeffizient des Faktors "Pro-Con" 13% der

Antwortvarianz aufklärt (Tabelle 18). Noch deutlicher ist das Ergebnis für den dazugehörigen Intra-Klassen-Korrelationskoeffizienten. Darüberhinaus besteht eine negative Korrelation zwischen dem Ausmaß der empfundenen Verantwortung und dem kognitiven Aspekt des Verantwortungsurteils. Je weniger sich die befragten Schüler durch die eingetretenen negativen Konsequenzen persönlich betroffen fühlen, desto stärker orientieren sie sich in ihren Urteilen an der Qualität der Argumente und weniger an deren Richtung.

Beim moralischen Urteil weisen die Strukturwerte des MUT keinen signifikanten Bezug zu dem Gefühl der Verantwortung in der geschilderten Situation auf. (Die Ergebnisse wurden daher nicht aufgeführt).

Tabelle 16a

Tabelle 16b

Tabelle 17

Tabelle 18

### Wunsch der Schüler zu diskutieren

Mit der Frage nach dem Wunsch, problematische Themen des Schullebens miteinander zu diskutieren, um auf diese Weise eine gemeinsame Lösung zu finden, sollte die Bereitschaft der Schüler ermittelt werden, Mitverantwortung für die Gestaltung des sozialen Umfeldes zu übernehmen. Dabei bestehen zwischen den beiden Themen 'gegenseitiges Helfen' und 'Mogeln' kaum Unterschiede. In beiden Fällen besteht ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Diskussionswunsch und der Determination der Verantwortungsurteile durch den Faktor Modus und ein positiver hinsichtlich der Ausprägtheit der Orientierung an der Richtung der Argumente. Das bedeutet, daß der Wunsch, sich mit Mitschülern und Lehrern über schulrelevante Probleme auseinanderzusetzen, einhergeht mit einem höheren prosozialem Engagement (Präferenz der Argumente in Abhängigkeit davon, ob sie für oder gegen ein Helfen sprechen) und weniger mit einer Orientierung an der Qualität der Gründe (Tabelle 19a und 19b).

### Hilfsbereitschaft

Die Bejahung der Frage, ob man dem betroffenen Schüler des Dilemmas selbst helfen würde, hängt zwar erheblich schwächer als das Gefühl subjektiver Verantwortung, aber dennoch in beachtlichem Maße positiv mit der unterschiedlichen Beurteilung der Argumente für bzw. gegen das Helfen zusammen. Der sonst durchweg vorhandene negative Zusammenhang zwischen prosozialer Handlungsorientierung und dem kognitiven Aspekt der Verantwortungsurteile, dem Faktor Modus, ist hier jedoch deutlich schwächer ausgeprägt (Tabelle 20).

Betrachtet man beide Teilergebnisse gemeinsam, so scheinen sich mit zunehmender Handlungsnähe der Items die Richtung der Effekte von prosozialer Orientierung (Faktor Pro-Con) und kognitiver Verankerung der Urteile (Faktor Modus) einander

anzunähern. Dies könnte als ein, wenn auch schwaches Indiz für den vermuteten Zusammenhang zwischen sozial-moralischer Urteilsfähigkeit und prosozialen Handlungsweisen gewertet werden.

Andere Schüler mitentscheiden lassen Eine wichtige Bedingung für das Gelingen einer demokratischen Gemeinschaft ist die Bereitschaft ihrer Mitglieder, sich selbst an Entscheidungen zu beteiligen. Nicht minder wichtig, wenn auch weniger beachtet ist die Bereitschaft jedes Einzelnen, andere Mitglieder der Gemeinschaft sich beteiligen zu lassen und bedeutsame Entscheidungen in deren Hände zu übertragen statt in die einer übergeordneten Autorität (hier der Lehrer). Die Schüler wurden deshalb von uns gefragt, ob sie eher dafür oder dagegen sind, daß die Schüler bei der Festlegung von schulischen Regeln mitbestimmen dürfen. Insgesamt sprachen sich mehr als die Hälfte der Befragten für die Partizipation der Mitschüler aus und nur 15% waren dagegen. Ein großer Teil der Schüler war also bereit, wichtige Entscheidungen von ihren Mitschülern mitbestimmen zu lassen. Es ist jedoch zu beachten, daß nicht alle Schüler dieses zugestehen möchten.

Im Vergleich zu den bislang besprochenen Fragen, die sich eher auf subjektive Erlebnisdimensionen bezogen, stellt die Beantwortung der Frage nach der Gewährung eines Mitbestimmungsrechtes der anderen Schüler bereits eine mit Folgen verbundene verbale Handlung dar. (Die Schüler müssen ja damit rechnen, daß ihre Antworten vom Lehrer ernst genommen werden).

Zwischen dem Ausmaß der kognitiven Verankerung der Verantwortungsurteile und der Befürwortung der Partizipation bestehen signifikante positive Zusammenhänge. Analog dazu besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Orientierung an der Meinungskonformität von Argumenten und Partizipationsgewährung (Tabelle 21).

Dies entspricht

weitgehend der Hypothese eines Zusammenhangs zwischen dem kognitiven Aspekt der Verantwortungsurteile und demokratisch begründeten Handlungsweisen.

Allerdings wird hier auch, im Gegensatz zu allen anderen Fragen, der Intra-Klassen-Korrelationskoeffizient "Stufe" der Moralurteile signifikant. Damit bleibt die Frage offen, ob das Verantwortungsurteil einen engeren Bezug zum Handeln hat als das Moralurteil.

Insgesamt weist die Struktur des Verantwortungsurteils einen moderaten Zusammenhang zu allen hier untersuchten Verhaltensbereichen auf (Tabelle 22). Das Gefühl der Verantwortung für die Konsequenzen des eigenen Verhaltens hängt mit einer geringen Orientierung an den Modi der Verantwortung zusammen, ebenso wie der Wunsch, in der Klasse über Helfen zu diskutieren oder über das Mogeln.

Demgegenüber ist die Bereitschaft, andere Schüler mitentscheiden zu lassen, positiv mit diesem kognitiven Aspekt der Verantwortung korreliert. Die Korrelationen mit der Determination durch Pro-con sind genau entgegengesetzt und dem Betrag nach durchweg etwas höher.

Tabelle 19a

Tabelle 19b

Tabelle 20

Tabelle 21

Tabelle 22

#### 4. Diskussion

Durch die Formulierung als Alternativhypothesen wurde das entwicklungspsychologische Konzept kontrastiert mit einem Konzept, das Verantwortung als eine reine Einstellung ohne kognitive Momente begreift. Die damit implizierte, antagonistische Fragestellung kann nach den vorliegenden Ergebnissen unserer Untersuchung jedoch nicht in dieser scharfen Weise beantwortet werden. Die Befunde dieser Untersuchung sprechen für die Hypothese, daß die Beurteilungen der Argumente zur Verantwortung nicht unwesentlich durch kognitive Aspekte bestimmt sind. Auch lassen sich für den Determinationskoeffizienten des Faktors "Modus" kleine, aber systematische Zusammenhänge zu entwicklungspsychologisch bedeutsamen Variablen nachweisen. Diese beiden Resultate deuten darauf hin, daß die von Higgins, Power & Kohlberg (1984) vorgenommene Konzeptualisierung der Verantwortung zumindest kognitive Anteile enthält. Demgegenüber wird die Akzeptabilität der Gründe aber auch stark dadurch geleitet, ob sie für oder gegen ein Helfen vorgebracht werden. Der Grad, mit dem die Übereinstimmung der Argumente mit der eigenen Meinung eine Rolle spielt, steht u.E. in Verbindung zu unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen, die sich widerspiegeln in den Effekten der Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, daß die Sorge um das Wohlergehen anderer, Beziehungen und das daraus entstehende Gefühl der Verantwortung eine starke affektive Komponente haben. Die Einstellungsseite scheint bei der Verantwortung wichtiger zu sein als bei Fragen der Gerechtigkeit (Schreiner 1983; Weinreich-Haste 1986).

Probleme der Messung der Verantwortung Wir haben in dieser Untersuchung versucht, Verantwortungsurteile empirisch zu erfassen. Messen wurde dabei weiter gefaßt als nur das Zuschreiben von Zahlen zu bestimmten Antwortmustern und in der Bedeutung einer Konstruktüberprüfung verwendet (vgl. Lind 1985b). Die Befunde dieser Untersuchung stellen daher auch eine Instanz der Bestätigung oder Widerlegung der Annahmen über das Konstrukt "Verantwortungsurteil" dar. Dabei wurde im Sinne eines "bootstrapping" Ansatzes vorausgesetzt, daß dieses Konstrukt klar definiert ist und die darauf bezogenen Aussagen der Theorie eindeutig und prinzipiell überprüfbar sind. Auf methodischer Seite wurde vorausgesetzt, daß durch das entsprechende Erhebungsverfahren auch die inhaltlich bedeutsamen Merkmale adäquat erfaßt und abgebildet werden können. Beide Voraussetzungen können für das Konstrukt 'Verantwortung' nicht bedingungslos als gegeben angenommen werden und haben sich hier auch nicht in ausreichender Weise bestätigen lassen. Auf theoretischer Ebene ist sowohl die Diskussion um seine begriffliche Bestimmung, als auch die um seine Bedeutung für die kognitiv-moralische Entwicklung gekennzeichnet von Kontroversen und Spekulationen, die mehr oder weniger gut begründet und empirisch überprüft sind (Higgins 1987b; Kohlberg, Levine & Hower 1984a; 1984b; Wren 1986). Gleichzeitig besteht auch hinsichtlich der Frage nach der bestmöglichen methodischen Erfassung theoretisch bestimmter Inhaltsdimensionen noch wenig Einigkeit, so daß hier in gewisser Weise Neuland betreten wird.

Die Frage ist, inwieweit es hier gelungen ist, im Rahmen des Moralische Atmosphäre Fragebogens (MAF) Inhalt und Struktur des Verantwortungsurteils valide zu messen. Endgültige Schlüsse können aus den vorliegenden Ergebnissen nicht gezogen werden. Wären die Befunde (im Sinn der Hypothesen) allesamt positiv ausgefallen, könnten Methode und Theorie als bestätigt gelten. So aber ist die Ergebnislage mehrdeutig. Für die Tatsache, daß bestimmte Befunde der Theorie zu widersprechen scheinen, kommt immer auch die Möglichkeit in Betracht, daß es noch nicht gelungen ist, die theoretischen Annahmen durch die gewählte Erhebungsmethode adäquat zu operationalisieren. Die Effekte beider "Fehlerquellen" sind dabei auf empirischem Weg allein nicht zu trennen.

Angesichts dieser Sachlage, die weder eindeutig für noch gegen die Kognitive Entwicklungstheorie des Verantwortungsurteils spricht, ist es notwendig, Methode und Theorie gleichzeitig auf ihre Adäquatheit hin zu beleuchten. Der Logik deduktiver Forschung folgend ist daher zunächst darzulegen, inwieweit das Erhebungsverfahren als theoretisch valide gelten kann.

Die Erfassung der Verantwortung durch subjektive Bewertungen von

Verantwortungsaussagen (Argumente) wurde auch von Higgins (1987a) vorgeschlagen, um komplexe, interaktionsbezogene Determinanten des Verhaltens empirisch meßbar zu machen. Bei der Konstruktion des Fragebogens zum Verantwortungsurteil sind wir noch einen Schritt weiter gegangen und haben neben den inhaltlich bestimmten Modi der Verantwortung auch deren kognitive Struktur zu erfassen versucht. Dies geschah mittels einer experimentell angelegten Frageform, bei der zwei mögliche Determinanten des individuellen Urteilsverhaltens (Modus und Meinungskonformität) unabhängig voneinander variiert wurden.

Da die amerikanische Version, von der hier ausgegangen wurde, dieses Element nicht enthielt, mußte der Fragebogen dahingehend ergänzt bzw. modifiziert werden. Es mußten einzelne Items weggelassen, andere inhaltlich verändert und neue Items entwickelt werden, um ein vollständig gekreuztes Design zu erhalten. Dies war nicht immer einfach. Gerade bei der Formulierung der Gründe gegen das Helfen war es oft schwierig, Aussagen zu finden, die bezüglich der Modi völlig äquivalent zu den Argumenten für das Helfen waren.

Sofern es damit annähernd gelungen ist, ein theoretisch valides Instrument zu schaffen, können wir uns der Frage zuwenden, ob und inwieweit die mit dem Fragebogen erhaltenen Daten zu Inhalt und Struktur des Verantwortungsurteils die Annahmen der Kognitiven Entwicklungstheorie stützen.

### Zur Theorie der Verantwortung

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, scheint das Konstrukt 'Verantwortung' mit zwei unterschiedlichen Akzentsetzungen in die Theorie von Kohlberg und seinen Mitarbeitern Eingang gefunden zu haben. Zum einen steht es eher in Bezug zu prosozialen, gemeinschaftsbezogenen Verhaltensweisen - dies ist die Form die u. a. auch von Ann Higgins und Clark Power vertreten wird - zum anderen ist es ein Vermittlungsurteil zwischen subjektiv anerkannten moralischen Prinzipien und der Ausführung entsprechender Handlungen.

Beiden inhaltlichen Bereichen gemeinsam ist dabei der Versuch, soziologische und psychologische Dimensionen der Moralität miteinander zu verbinden. Dadurch ist jedoch die ursprüngliche internalistische Sichtweise ein Stück weit aufgegeben und um externalistische Momente ergänzt worden (Wren 1986). Auf methodischer Ebene besteht damit die Gefahr eines "naturalistischen Fehlschlusses" (Kohlberg 1981b), der in diesem Falle durch die Hoffnung gekennzeichnet ist, von einem wie positiv auch



immer empfundenen Ist-Zustand ein 'Sollen' ableiten zu können. Besonders deutlich wird dies u.E. im Konzept der Kollektivität von C. Power, das dieser in Anlehnung an E. Durkheim in die Theoriebildung einbringt. Ohne bezweifeln zu wollen, daß die Einbindung in eine Gemeinschaft durchaus einen positiven Wert darstellen kann, hat sie doch nur noch wenig mit dem zu tun, was Kohlberg im Anschluß an Kant mit Moralität ursprünglich gemeint hatte, nämlich eine reflektierte und autonom begründete Orientierung an universalisierbaren Entscheidungsregeln zur Lösung sozialer Konflikte. Die Aneignung von bestehenden Gruppennormen und Interaktionsregeln stellt hier nur ein Element der kognitiven Entwicklung im Bereich sozialen Wissens dar und nicht das, was eigentlich mit dem 'moral point of view' gemeint ist.<sup>18</sup>

Die Unterscheidung von moralischen Regeln und Konventionen hinsichtlich ihres Gültigkeitsbereichs scheint auch in die Beurteilung der verschiedenen Argumente zur Verantwortung eingegangen zu sein. Neben der Ablehnung einer extrinsisch motivierten Hilfe, werden auch jene Items weniger akzeptiert, die auf eine begrenzte menschliche Gemeinschaft bezogen sind (Kohlberg 1984c). Mit diesen über die Präferenzurteile bestimmten strukturellen Merkmalen weisen die Verantwortungsurteile unverkennbare Ähnlichkeiten mit der entwicklungspsychologischen Abfolge der moralisch-kognitiven Stufen von Kohlberg auf. Unbeantwortet bleibt dabei allerdings die Frage, ob die unterschiedlichen Verständnisweisen von Verantwortung ein Aspekt der sich entwickelnden moralischen Urteilsfähigkeit sind, oder ob sie unabhängig von dieser Veränderungen erfahren. Sollte letzteres zutreffen, wäre es möglich, Moralität in zwei analytisch zu unterscheidende Bereiche einzuteilen: einen der jene Regeln festlegt, die für den Bestand einer menschlichen Gemeinschaft unabdingbar sind und einen, der darüber hinausgehend für ein positives Zusammenleben sorgt (MacIntyre 1981, S. 141 ff.). Während erstere häufig in der semantischen Form eines "Du sollst nicht" die Grundlage für mit Sanktionen verbundene Normen und Gesetze darstellen, wird die Erfüllung positiver oder nicht-perfekter Pflichten stärker durch deren subjektiv empfundenen Verpflichtungscharakter bestimmt. Sie können von anderen auch nicht in dem Maße gefordert und eingeklagt werden, wie dies für die moralischen Mindestanforderungen der Fall ist (Hartmann 1986). Nur in Ausnahmesituationen, beispielsweise bei der Unterlassung von existenziell bedeutsamen Hilfeleistungen, müssen diese gerechtfertigt und begründet werden. Generell bestehen hier jedoch

---

<sup>18</sup> Höffe 1985; Kohlberg 1987a; Tugendhat 1986; Turiel 1983; Turiel & Smetana 1984.

relativ große individuelle Entscheidungsfreiräume, die durch Einstellungen eine gewisse Ordnung erfahren.

Prosoziale Handlungsweisen stehen damit zwischen reinen, auf Mitmenschen bezogenen Grundhaltungen, wie etwa das Vertrauen, das man in einer Art Vorschuß bereit ist, ihnen entgegenzubringen, und für das Zusammenleben unabdingbar notwendigen und damit universalisierbaren Regeln der Interaktion. Dementsprechend sind sie in Abhängigkeit zur subjektiven Wahrnehmung der Situation sowohl ein Bereich, der durch kognitive Entwicklungen gekennzeichnet ist, als auch einer, in dem emotional verankerte Einstellungen von Bedeutung sind.

Verantwortungsurteile und prosoziales Verhalten Mit den fünf ausgewählten Fragen zur Erfassung der Handlungsmotivation wurde versucht, ein Spektrum von gefühlsmäßigen Reaktionen bis hin zu echten, mit Konsequenzen verbundenen Entscheidungen zu erfassen. Die Ergebnisse weisen mit abnehmender Stärke von subjektiv empfundenen Schuldgefühlen für den Verstoß gegen eine prosoziale Handlungsnorm hin zu dem Wunsch, schulbezogene Themen gemeinsam zu diskutieren, signifikante Zusammenhänge zu einer Orientierung an der Richtung der Argumente zur Verantwortung auf.

Beim Übergang zur Beantwortung von Items, die eine größere Nähe zu dem tatsächlichen Handeln aufweisen, verschiebt sich das Bild zugunsten der Bedeutung rational begründeter Urteilsformen. Während hier die erklärte Bereitschaft zu helfen gleichermaßen durch affektive und kognitive Aspekte geleitet sein kann, läßt sich ein leichter Zusammenhang zwischen der verbal bekundeten Gewährung des Mitbestimmungsrechtes aller Schüler und kognitiv geleiteten Urteilsformen erkennen. Dies gilt sowohl für die Daten der Verantwortungs- als auch für die der Moralurteile des MUT. Diese Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß eine eindeutige prosoziale Orientierung nicht immer mit demokratischen, am Gleichheitsgrundsatz orientierten Handlungen verbunden ist. Die Akzeptanz und Befürwortung von Verhaltensregeln, wie gegenseitiges Helfen oder die Austragung von Konflikten auf verbaler Ebene, können ebenso gut das Ergebnis eines gelungenen sozialen Anpassungsprozesses sein. Diese Annahme wird ein Stück weit auch durch die relativ ausgeprägten geschlechtsspezifischen Unterschiede gestützt (Bluhme 1979; Levin & Bekerman-Greenberg 1980), die für moralische Orientierungen nicht in dieser Weise nachgewiesen werden konnten (Devries & Walker 1986; Walker 1984; 1986a; 1986b). Im Falle einer eher gefühlsmäßig begründeten, unreflektierten Anerkennung prosozialer Werte können diese den Status dogmatisch zu befolgender

Verhaltensregeln erlangen. Helfen gerinnt hier zu einer bedingungslosen und unflexibel gehandhabten Grundlage von Handlungsentscheidungen, die für eine Reihe sozialer Situationen Gültigkeit beansprucht. In ihrer normativen Fassung führt sie zu einer bestimmten Form des Handelns, die einerseits zwar eine Orientierung an prosozialen Werten aufweist, andererseits aber die je spezifische Situation des Betroffenen nicht in ausreichendem Maße zu berücksichtigen scheint. In ihrer negativsten Form nähert sich Fürsorglichkeit dabei an eine besondere Art von Bevormundung an, welche die Ausbildung von Selbständigkeit und autonomer Handlungsregulation behindern kann. Das Verharren in Abhängigkeit und die Erziehung zum Gehorsam gegenüber den Anweisungen einer Autorität, die durch die Sorge um das Wohl des anderen legitimiert wird, kann damit zu einer jener Bedingungen werden, welche die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und einer integrierten Persönlichkeit erschweren. Woran es hier auf Seiten des Helfenden zu mangeln scheint ist das Bewußtsein, daß es auch gute Gründe gegen ein kurzfristiges Helfen geben kann. Ihre Anerkennung ist Ausdruck einer Differenzierung der prosozialen Werte, die auf die jeweilige Situation und die momentanen und langfristigen Bedürfnisse des "Notleidenden" bezogen werden. Die richtige Einschätzung dessen, was der andere von sich aus in einer gegebenen Situation, wenn auch mit einigen Mühen, noch leisten kann, und wo er einer Unterstützung bedarf, zeichnet dabei einen guten Pädagogen aus. Allgemein ist das Vertrauen, das jemand in die kognitiven Fähigkeiten anderer hat, ein Kennzeichen für die Anerkennung des Gleichheitsgrundsatzes und damit Grundlage für die Lösung sozialer Konflikte auf moralischer Ebene (Tugendhat 1986). Ein Beispiel hierfür ist die Gewährung des Rechtes auf Mitbestimmung gegenüber allen von Entscheidungen betroffenen Menschen. Subjektiv anerkannte Werte werden nicht einfach als allgemeingültig gesetzt und dem anderen in der Interaktion aufgenötigt, sondern er wird als gleichberechtigter Partner in seiner Wahrnehmung der eigenen Bedürfnislage ernst genommen und das Handeln darauf abgestimmt.

Ist dieses Reflexionsniveau erreicht, dann entsprechen die Begründungsstrukturen und Entscheidungen bei hypothetischen Dilemmas denen realer Situationen und dem Handeln (Rothmann 1980). Die differenzierte Betrachtungsweise einer auf das Wohlergehen anderer bezogenen Verantwortung setzt Kommunikation, Reflexion und ein allgemeines, wie spezifisches soziales Wissen voraus (Bloom 1986; Edelstein & Keller 1985; Lempert 1985; Lickona 1983; Youniss 1984): Bedingungen, die durch die Veränderung der moralischen Atmosphäre im Sinne einer von Gerechtigkeit

getragenen Gemeinschaft zu realisieren versucht werden. Verantwortung als Aspekt der moralischen Atmosphäre in der Schule Angesichts der bislang besprochenen Ergebnisse und deren möglicher Bedeutung für eine moralisch-kognitive Entwicklungstheorie des Verhältnisses von Urteilen und Handeln soll abschliessend auf die Brauchbarkeit des Konzepts 'Verantwortung' für pädagogische Interventionen und deren Evaluation eingegangen werden. Verantwortung und die Bereitschaft, aktiv an der Gestaltung der schulischen Gemeinschaft mitzuwirken, stellen nur einen, wenn auch theoretisch wichtigen Bereich dessen dar, was die Gesamtatmosphäre in Schülergruppen ausmacht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und inwieweit es möglich ist, von unseren Befunden Rückschlüsse auf bestehende Interaktionsformen, die sie leitenden Werte und entwicklungspsychologisch bedeutsame Veränderungen zu ziehen.

Dilemmas und Argumente zur Verantwortung sind jedoch auch ein wichtiger Aspekt der Moralität. Sie können z.B. im Unterricht dazu beitragen, das Denken über utilitaristische Prinzipien und eine reine Vertragsmoral hinausgehend anzuregen. Mit der Betonung der sozial bezogenen Bedürfnisse des Einzelnen sprechen sie einen Bereich an, der auf individueller Ebene nicht zu lösen ist und damit auf die Bedeutung von Diskurs und Verständigung als moralische Grundkategorie für gemeinschaftliches Handeln verweist. Die Klasse oder Gruppe stellt jene konkret gegebene soziale Einheit dar, deren Erfahrung auf subjektiver Seite das Bewußtsein des individuellen Beitrags bei der Gestaltung des sozialen Umfeldes fördert und das Vertrauen in andere festigt. Sie bildet den situative Rahmen für die gemeinsame Erarbeitung von gerechten Lösungen sozialer Konflikte. Die Verantwortungsurteile spiegeln offensichtlich auch wider, inwieweit in einer Gruppe prosoziale Verhaltensweisen den eigennützigen und instrumentellen vorgezogen werden. Sie kennzeichnen damit ein zentrales Moment der moralischen Atmosphäre in der Schule. Die Ergebnisse zur Partizipationsgewährung signalisieren jedoch auch, daß die individuelle Hochschätzung prosozialer Werte allein nicht ausreicht, um für Gleichberechtigung und demokratische Organisationsformen einzutreten. Hierfür ist, so legen unsere Befunde nahe, die moralische Urteilsfähigkeit ebenfalls bedeutsam.

Empfehlungen für die weitere Forschung Für die zukünftige Forschung auf diesem Gebiet empfehlen wir die Modifikationen des vorliegenden Meßinstruments, um den in dieser Untersuchung deutlich gewordenen Mängeln in der Erfassung des Konzepts 'Verantwortung' zu begegnen. Dies betrifft in erster Linie die theoretischen

Beschreibungen der qualitativ verschiedenen Verständnisformen von Verantwortung und die ihnen zugrundeliegende Logik einer entwicklungspsychologisch begründeten Abfolge. Die Daten lassen vermuten, daß unterschiedliche Dimensionen angesprochen werden, die in die Rangordnung der Begründungsweisen eingegangen sind. Zum einen sind die Differenzierungen bezüglich des subjektiv empfundenen Wertes, den eine Gemeinschaft hat, u.E. zu fein abgestuft und ausschließlich auf konventioneller Ebene angesiedelt. Hier wäre ein den Moralstufen strukturell äquivalenter Aufbau unter Umständen vorteilhafter. Zum anderen scheint die Akzentuierung eines Moments der Vergeltungsgerechtigkeit, das vor allem in den Argumenten gegen das Helfen zum tragen kommt, nicht in diesen inhaltlichen Zusammenhang zu gehören. Überlegungen zur Bestrafung unsozialen Verhaltens sind, wenn sie wie hier den Charakter eines von Revanchismus getragenen Denkens haben, nur schwer mit prosozialen Einstellungen und Helfen in Verbindung zu bringen. Beide inhaltlichen Problembereiche sollten auf theoretischer Ebene nochmals überdacht und gegebenenfalls korrigiert werden. Vom methodischen Standpunkt her müßten dann einige Items der Theorie folgend neu formuliert und validiert werden. Hier wäre es sicher auch von Vorteil, wenn der im Dilemma angesprochene Konflikt verschärft würde, um einer allzu einseitigen Bevorzugung der Argumente nach ihrer Richtung entgegenzuwirken.

Für die Untersuchung der Funktion der Verantwortungsurteile als Vermittler zwischen moralischem Urteilen und Handeln wäre es darüberhinaus hilfreich, die bisherige Version des MAF zu erweitern und Fragen zu realisierten und gewünschten Formen einer aktiven Mitgestaltung der schulischen Umwelt und der Übernahme sozialer Verantwortung aufzunehmen. Auch könnten hier Verhaltensbeobachtungen und Einzelgespräche eine nützliche und sinnvolle Ergänzung der Ergebnisse erbringen. Im Zusammenspiel der unterschiedlichen Erhebungsformen wäre dann ein Instrumentarium geschaffen, das die Möglichkeit eröffnet, die Effizienz entsprechender pädagogischer Maßnahmen zu überprüfen und weitere Schritte in dieser Richtung anzuleiten.

Allerdings sollte die Bedeutung einer funktionierenden und vom einzelnen positiv bewerteten Gemeinschaft für die Ausbildung moralischer Urteilsfähigkeit auch nicht überschätzt werden. Sie ist lediglich eine jener notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingungen, die sie ermöglicht und ihre Entwicklung unterstützt. Zwar können unterschiedliche Stufen der in einer Gemeinschaft realisierten Moralität erfaßt und

unterschieden werden, im Rahmen einer intrinsisch bestimmten Sichtweise repräsentieren sie jedoch immer das, was als Konvention zu gelten hat. Es ist der gegenseitige Beeinflussungsprozess zwischen sozialem Umfeld und Individuum, der eine schrittweise Verbesserung der Gestaltung der menschlichen Lebensbedingungen begründet und erhoffen läßt.

## 5. Literatur

Anawalt, H. (1984). Moral development and the quest for justice. *Liberal Education*, 70, 143-152.

Berghaus, M. (1983). Moral, Erziehung, gerechte Gesellschaft. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, 121-132.

Berkowitz, M., Mueller, W., Schnell, S. & Padberg, M. (1986). Moral reasoning and judgments of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 885-891.

Bierhoff, H. (1980). *Hilfreiches Verhalten*. Darmstadt: Steinkopff.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, S. 128-139.

Blasi, A. (1986). Psychologische oder philosophische Definition der Moral. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 55-85.

Bloom, A. (1986). Psychological ingredients of high-level moral thinking: A critique of the Kohlberg-Gilligan paradigm. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 89-103.

Brandstädter, J. (1981). Entwicklung des moralischen Urteilens. In H. Werbig & H.-J. Kaiser (Hrg.). *Kritische Stichwörter zur Sozialpsychologie*. München: Fink, S. 88-103.

Burton, R. (1984). A paradox in theories and research in moral development. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, S. 193-207.

- Campbell, D. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Koch (Hrg.). *Psychology: A study of a science*. New York: McGraw-Hill, S. 94-172.
- Candee, D. & Kohlberg, L. (1987). Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith and Blocks (1968) Free speech movement data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 554-564.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. & Lieberman, M. (1983). *A longitudinal study of moral development*. Chicago: Society for Research in Child Development.
- Coombs, C., Dawes, R. & Tversky, A. (1975). *Mathematische Psychologie*. Weinheim: Beltz. (Original 1970).
- Dalbert, C. (1980). *Verantwortlichkeit und Handeln*. Universität Trier, Fachbereich I, Arbeitsgruppe: Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral: Arbeitsbericht 5/80.
- Devries, B. & Walker, L. (1986). Moral reasoning and attitudes toward capital punishment. *Developmental Psychology*, 22, 509-513.
- Dickopp, K.-H. (1983). *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann.
- Döbert, R. (1986). Wider die Vernachlässigung des Inhalts in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 86-125.
- Durkheim, E. (1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1963).
- Eckensberger, L. & Reinshagen, H. (1980). Kohlbergs Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils. In L. Eckensberger & R. Silbereisen (Hrg.). *Entwicklung sozialer Kognitionen*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 65-131.
- Edelstein, W. & Keller, M. (1985). Fairness and care: A contradiction. In C. Brainerd & V. Reyna (Hrg.). *Developmental psychology*. North-Holland: Elsevier, S. 325-342.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (1986). Einleitung. In W. Edelstein & G.



Nunner-Winkler (Hrg.). Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-21.

Erkut, S., Jaquette, D. & Staub, E. (1981). Moral judgment-situation interaction as a basis for predicting prosocial behavior. *Journal of Personality*, 49, 1-14.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1973). Attribution of responsibility: A theoretical note. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 148-153.

Fuchs, I., Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R. & Sharabany, R. (1986). Kibbutz, Israeli city and American children's moral reasoning about prosocial moral conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32, 37-50.

Garz, D. (1984). Einführung in die Theorie Lawrence Kohlbergs. In A. Regenbogen (Hrg.). *Moral und Politik - soziales Bewußtsein als Lernprozeß*. Bonn: Rügenstein, S. 27-38.

Gibbs, J., Clark, P., Joseph, J., Green, J., Goodrick, S. & Markowski, D. (1986). Relations between moral judgment, moral courage and field independence. *Child Development*, 57, 185-193.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C. (1983). Verantwortung für die anderen und für sich selbst - das moralische Bewußtsein von Frauen. In G. Schreiner (Hrg.). *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig: Pedersen, S. 133-174.

Groeben, N. (1981). Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In M. Hofer (Hrg.). *Informationsverarbeitung*. München: Urban und Schwarzenberg, S. 17-48.

Haan, N., Smith, M. & Block, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality*

and Social Psychology, 10, 183-201.

Haan, N., Smith, M. & Block, J. (1977). Moralische Urteilsstrukturen junger Erwachsener: Politisch-soziales Verhalten, Familiendaten und Persönlichkeitskorrelate. In R. Döbert, J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hrg.). Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 309-337.

Habermas, J. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns, Band I. Frankfurt: Suhrkamp.

Hare, R. (1983). Freiheit und Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp (Original 1973).

Hartmann, K. (1986). Was ist und was will Ethik? Philosophisches Jahrbuch, 93, 1-18.

Heider, F. (1977) Psychologie der interpersonellen Beziehungen. Stuttgart: Klett (Original 1958)

Helkama, K. (1981). Toward a cognitive-developmental theory of attribution of responsibility. Dissertation: Universität Helsinki.

Hersh, R. & Paolitto, D. (1978). Moral development: Implications for pedagogy. In P. Scharf (Hrg.). Readings in moral education. Minneapolis: Winston, S. 140-146.

Higgins, A. (1987a). Moralische Erziehung in der Gerechte-Gemeinschaft-Schule - über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In G. Lind & J. Raschert (Hrg.). Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim: Beltz, S. 54-72.

Higgins, A. (1987b). The idea of conscience in high school students. Development of judgments of responsibility in democratic just community programs. In G. Zecha & P. Weingartner (Hrg.). Conscience: An interdisciplinary view. Dordrecht: Reidel, S. 123-150.

Higgins, A., Power, C. & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere and judgments of responsibility. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). Morality, moral

behavior and moral development. New York: Wiley, S. 74-106.

Höffe, O. (1985). Universalisation as moral principle: A dispute with Kohlberg, utilitarianism and discourse ethics. In M. Berkowitz & F. Oser (Hrg.). *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: Erlbaum, S. 89-108.

Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. New York: Holt.

Jennings, W., Kilkenny, R. & Kohlberg, L. (1983). Moral development, theory and practice for youthful and adult offenders. In S. Laufer & J. Day (Hrg.). *Personality, moral development and criminal behavior*. Lexington: Lexington Books, S. 281-35.

Jung, P. (1978). Entwicklung des moralischen Urteilens aus attributionstheoretischer Sicht. In R. Silbereisen (Hrg.). *Newsletters Soziale Kognition*, 2. Berlin: TUB, S. 29-43.

Kant, I. (1876). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. In J. von Kirchmann (Hrg.). *Philosophische Bibliothek*, Band 28. Leipzig: Koschny (Original 1869).

Keller, M. & Edelstein (1986). Beziehungsverständnis und moralische Reflexion: Eine entwicklungspsychologische Untersuchung. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 409-442.

Klafki, W. (1982). Zur pädagogischen Bilanz der Bildungsreform. *Die Deutsche Schule*, 5, 339-352.

Kleinberger, A. (1982). The proper object of moral judgment and moral education. *Journal of Moral Education*, 11, 147-158.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Dissertation: University of Chicago.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. *Vita Humana*, 6, 11-33.

Kohlberg, L. (1974). Stufe und Sequenz. In L. Kohlberg (Hrg.). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7-225.

Kohlberg, L. (1978a). The cognitive-developmental approach to moral education. In P. Scharf (Hrg.). Readings in moral education. Minneapolis: Winston, S. 36-51.

Kohlberg, L. (1978b). The moral atmosphere of the school. In P. Scharf (Hrg.). Readings in moral education. Minneapolis: Winston, S. 148-163.

Kohlberg, L. (1981a). Education for justice: A modern statement of the Socratic view. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume I. New York: Harper & Row, S. 29-48.

Kohlberg, L. (1981b). From Is to Ought. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume I. New York: Harper & Row, S. 101-189.

Kohlberg, L. (1981c). Indoctrination versus relativity in value education. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, vol I. New York: Harper & Row, S. 6-28.

Kohlberg, L. (1981d). Justice as reversibility: The claim of moral adequacy of a highest stage of moral judgment. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume I. New York: Harper & Row, S. 190-226.

Kohlberg, L. (1981e). Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In L. Mauermann & E. Weber (Hrg.). Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Auer, S. 107-117.

Kohlberg, L. (1981f). The future of liberalism as the dominant ideology of the Western World. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume I. New York: Harper & Row, S. 231-242.

Kohlberg, L. (1984a). Moral stages and moralisation: The cognitive-developmental approach. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 170-211.

Kohlberg, L. (1984b). The meaning and measurement of moral judgment. In L.

Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 395-425.

Kohlberg, L. (1984c). The six stages of justice judgment. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 621-639.

Kohlberg, L. (1987a). Conscience as principled responsibility: On the philosophy of stage six. In G. Zecha & P. Weingartner (Hrg.). Conscience: An interdisciplinary view. Dordrecht: Reidel, S. 3-15.

Kohlberg, L. (1987b). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In G. Lind & J. Raschert (Hrg.). Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim: Beltz, S. 25-43.

Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 498-581.

Kohlberg, L. & Higgins, A. (1984). Continuities and discontinuities of childhood and adult development revisited - again. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, II. New York: Harper & Row, S. 426-497.

Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P. & Hickey, J. (1975). The 'Just community approach' to corrections. *Journal of Moral Education*, 4, 243-260.

Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1984a). Synopses and detailed replies to critics. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 320-386.

Kohlberg, L., Levine, C. & Hewer, A. (1984b). The current formulation of the theory. In L. Kohlberg (Hrg.). Essays on moral development, volume II. New York: Harper & Row, S. 212-319.

Kohlberg, L., Scharf, P. & Hickey, J. (1978). Die Gerechtigkeitsstruktur im Gefängnis. Eine Theorie und eine Intervention. In G. Portele (Hrg.). Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, S. 202-214.

Kohlberg, L. & Turiel, E. (1978). Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hrg.). Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, S. 13-80.

Kohlberg, L. & Wasserman, E. (1980). The cognitive-developmental approach and the practicing counselor: An opportunity for counselors to rethink their roles. *Personnel und Guidance Journal*, 58, 559-567.

Kohlberg, L. Wasserman, E. & Richardson, N. (1978). Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In G. Portele (Hrg.). Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, S. 215-259.

Kossakovki, A. & Merker, W. (Hrg.), (1979). Zur Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewußten Handelns. Berlin: Volkseigener Verlag.

Kurtines, W. (1984). Moral behavior as rule-governed behavior: A psychosocial role-theoretical approach to moral behavior and development. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, S. 303-324.

Latané, G. & Darley, J. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton.

Lempert, W. (1985). Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 255-274.

Levin, J. & Bekerman-Greenberg, R. (1980). Moral judgment and moral behavior in sharing. *Genetic Psychology Monographs*, 101, 215-230.

Levine, C., Kohlberg, L. & Hwer, A. (1985). The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. *Human Development*, 28, 94-100.

Lickona, T. (1981). Förderung der moralischen Entwicklung in Schule und Familie. *Unterrichtswissenschaft*, 9, 241-254.

Lickona, T. (1983). Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung. In G.

Schreiner (Hrg.). Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Pedersen, S. 175-209.

Lind, G. (1978). Wie mißt man moralisches Urteil? In G. Portele (Hrg.). Sozialisation und Moral. Weinheim: Beltz, S. 171-201.

Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires - A new approach to personality research. In A. Kossakowski & K. Obuchowski (Hrg.). Progress in psychology of personality. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, S. 132-144.

Lind, G. (1984). Theorie und Validität des 'Moralischen-Urteil-Test. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In G. Framhein & J. Langer (Hrg.). Student und Studium im interkulturellen Vergleich. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsanstalt, S. 166-187.

Lind, G. (1985a). The theory of moral-cognitive development: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrg.). Moral development and the social environment - Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education. Chicago: Precedent Publ. Inc., S. 21-53.

Lind, G. (1985b). Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens. Bericht aus dem Forschungsprojekt Hochschulsozialisation, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz. Lind, G. (1986). Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrg.). Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen. München: Kindt, S. 158-179.

Lind, G. (1987). Ansätze und Ergebnisse der 'Just-community' Schulen. Die Deutsche Schule, 1, 4-12.

Lind, G. & Keller, F. (1982). Intra-individuelle Varianzkomponentenzerlegung der Antwortmuster des Moralischen-Urteil-Tests (MUT). Arbeitsunterlage 65, Sonderforschungsbereich 23, Bildungsforschung, Universität Konstanz.

Lind, G. & Link, L. (1986). Struktur der moralischen Atmosphäre in der Schule.

Vortrag zur 38. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Fribourg, Schweiz, 17.-19. Sept. 1986.

Lind, G. & Raschert, J., Hrg. (1987). *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie.* Weinheim: Beltz.

Lind, G., Sandberger, J. & Bargel, T. (1985). Moral competence and democratic personality. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrg.). *Moral development and the social environment - Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education.* Chicago: Precedent Publ. Inc., S. 55-77.

Lind, G. & Wakenhut, R. (1983). Testing for moral judgment competence. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrg.). *Moral development and the social environment - Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education.* Chicago: Precedent Publ. Inc., S. 79-105. Linn, R. (1987). Moral reasoning and behavior of striking physicians in Israel. *Psychological Reports*, 60, 443-453.

Lukesch, H. & Kischkel, H. (1987). Strukturen linearer Zusammenhänge: Faktorenanalysen - FAM. In W. Nagl, H-G. Walter & J. Staud (Hrg.). *Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS.* Forschungsberichte 47, Band 1 und 2, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory.* Notre Dame: University of Notre Dame Press.

McKeon, R. (1986). The development and significance of the concept of responsibility. *Revue International de Philosophie*, 11, 3-32.

Mcnamee, S. (1972). *Moral behavior, moral development and needs in students and political activists, with special reference to the law and order stage.* Dissertation: Case Western Reserve University.

Metzger, W. (1981). Das Problem der Verantwortung in unserer Zeit. In L. Tent



(Hrg.). "Erkennen, Wollen, Handeln". Festschrift für H. Düker. Göttingen: Hogrefe, S. 561-579.

Milgram, S. (1974). Obedience to authority. London: Travistock.

Möltgen, T. (1984). Moralische Erziehung: Grundlagen, Bezugssysteme, Konzepte. Dissertation: Universität Bonn.

Montada, L. (1980). Moralische Kompetenz: Aufbau und Aktualisierung. In L. Eckensberger & R. Silbereisen (Hrg.). Entwicklung sozialer Kognitionen. Stuttgart: Klett, S. 247-266.

Montada, L. & Boll, T. (1984). Moralisches Urteil und moralisches Handeln. Arbeitsunterlage 27, Arbeitsgruppe 'Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral. Universität Trier. Murphy J. & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. Human Development, 23, 77-104.

Nagl, W. & Keller, F. (1987). Uni- und multivariate Verfahren bei wiederholten Messungen - VAM. In W. Nagl, H-G. Walter & J. Staud (Hrg.). Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsberichte 47, Band 1 und 2, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz.

Nagl, W., Walter, H-G. & Staud, J. (Hrg.). Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsberichte 47, Band 1 und 2, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz. Nunner-Winkler, G. (1986). Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrg.). Zur Bestimmung der Moral. Frankfurt: Suhrkamp, S. 126-144.

Nunner-Winkler, G. (1987). Was bedeutet Kohlbergs Theorieansatz für die moderne bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik? In G. Lind & J. Raschert (Hrg.). Moralische Urteilsfähigkeit. Weinheim: Beltz, S. 16-24.

- Oser, F. (1981). *Moralisches Urteilen in Gruppen. Soziales Handeln. Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oser, F. (1983). *Strukturen und Ebenen des moralischen Diskurses.* In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrg.). *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt.* Weinheim: Beltz, S. 137-151.
- Oser, F. (1988). *Die Gerechte Gemeinschaft und die Demokratisierung der Schule: Der Kohlbergansatz, eine Herausforderung für die Erziehung. Berichte zur Erziehungswissenschaft, Universität Fribourg, Schweiz.*
- Piaget, J. (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde.* Frankfurt: Suhrkamp (Original 1932).
- Pieper, A. (1985). *Ethik und Moral.* München: Beck.
- Power, C. (1979). *The moral atmosphere of the school, Part I + II.* *Moral Education Forum*, S. 9-14, S. 20-27.
- Power, C. (1981). *Moral education through the development of the moral atmosphere of the school.* *The Journal of Educational Thought*, 15, 4-19.
- Power, C. (1983). *Die Moralische Atmosphäre der Schule: Eine Analyse demokratischer Versammlungen.* In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrg.). *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt.* Weinheim: Beltz, S. 123-136.
- Power, C. & Higgins, A. (1981). *Moralische Atmosphäre und Lernen.* *Unterrichtswissenschaft*, 9, 225-240.
- Rest, J. (1984). *The major components of morality.* In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). *Morality, moral behavior und moral development.* New York: Wiley, S. 24-40.
- Roth, H. (1981). *Moralische Mündigkeit als Ziel der Erziehung.* In L. Mauermann & E. Weber (Hrg.). *Der Erziehungsauftrag der Schule.* Donauwörth: Auer, S. 13-32.

Rothmann, G. (1980). The relationship between moral judgment and moral behavior. In M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Hrg.). Moral development and socialisation.

Boston: Allyn & Bacon, S. 107-127.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

Scharf, P. (1978). Creating moral dilemmas for the classroom. In P. Scharf (Hrg.). Readings in moral education. Minneapolis: Winston, 76-81.

Schirp, H. (1987). Begabung - Lernen - Schulqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrg.). Begabung - Lernen - Schulqualität, Soester Symposium. Soest: Soester Verlagskontor.

Schreiner, G. (1983). Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen - Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie. In G. Schreiner (Hrg.). Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig: Pedersen, S. 103-132.

Schreiner, G. (1985). Zwischen pragmatischem Kalkül und prinzipiengeleitetem Denken. Neue Sammlung, 25, 233-248.

Schröder, H. (1987). Datenverwaltung und Modifikation von Daten - NAM. In W. Nagl, H-G. Walter & J. Staud (Hrg.). Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsberichte 47, Band 1 und 2, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz.

Schröder, H. & Guth, U. (1987). Klassifikation durch Konfiguration und Clusterbildung - KAM. In W. Nagl, H-G. Walter & J. Staud (Hrg.). Statistische Verfahren der empirischen Sozialforschung in einem Programmpaket. Das Konstanzer Statistische Analysesystem KOSTAS. Forschungsberichte 47, Band 1 und 2, SFB 23, Bildungsforschung. Universität Konstanz.

Skrimshire, A. (1987). Children's moral reasoning in the context of personal

relationships. *Human Development*, 30, 99-104.

Snarey, J., Reimer, J. & Kohlberg, L. (1985). Development of socio-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21, 3-17.

Staub, E. (1978). *Entwicklung prosozialen Verhaltens: Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.

Steffens, U. & Bargel, T., Hrg. (1988). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Qualität von Schule, Heft 1*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Tugendhat, E. (1986). über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen philosophischer und empirischer Forschung bei der Klärung der Bedeutung des moralischen Sollens. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 25-36.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: University Press.

Turiel, E. & Smetana, J. (1984). Social knowledge and action: The coordination of domains. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrg.). *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley, S. 261-282.

Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.

Walker, L. (1986a). Experiential and cognitive source of moral development in adulthood. *Human Development*, 29, 113-124.

Walker, L. (1986b). Sex differences in the development of moral reasoning. A rejoinder to Baumrind. *Child Development*, 57, 522-526.

Wallwork, E. (1985). Sentiment and structure: A Durkheimian critique of Kohlberg's moral theory. *Journal of Moral Education*, 14, 87-101.

Wasserman, E. (1976). Implementing Kohlberg's 'Just Community Concept' in an alternative high school. *SocialEducation*, 40, 203-207.

Weber, E. (1981). Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule. Grundkategorien moralischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Wertklärung und -orientierung. In L. Mauermann & E. Weber (Hrsg.). *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer, S. 33-67.

Weinreich-Haste, H. (1986). Moralisches Engagement. Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 377-406.

Wren, T. (1986). Moralpsychologie und Metaethik: Ein Arbeitsbündnis. In W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.). *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 37-54.

Youniss, J. (1984). Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.). *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 34-60.

## Anhang

1. Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) - Helfen
2. Moralisches Urteil Test (MUT)
3. Fragen zu Handeln und Handlungstendenzen
4. Berechnungen der Strukturmaße des Verantwortungsurteils

1. Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) -Helfen-Situation (1)

(Forts.) Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) -Helfen-Situation (2)

(Forts.) Fragen zum Verantwortungsurteil (FVU) -Helfen-Situation (3)

2. Moralisches Urteil Test (MUT)

ARBEITER-DILEMMA (1)

(Forts.) Moralisches Urteil Test (MUT)

ARBEITER-DILEMMA (2)

(Forts.) Moralisches Urteil Test (MUT)

ARBEITER-DILEMMA (3)

(Forts.) Moralisches Urteil Test (MUT)

ARZT-DILEMMA (1)

(Forts.) Moralisches Urteil Test (MUT)

ARZT-DILEMMA (2)

(Forts.) Moralisches Urteil Test (MUT)

ARZT-DILEMMA (3)

3. Fragen zu Handeln und Handlungstendenzen

4. Berechnungen der Strukturmaße des Verantwortungsurteils